

RITA CRISTIANA BARBOSA

Organizadora

LITERATURA INFANTOJUVENIL, SAGRADO E ENSINO RELIGIOSO





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins

Reitora

Mônica Nóbrega

Vice-Reitora



Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Evandro Leite de Souza

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Síglia Lima Mendes

Organização Técnica de Seleção - PRPG



Editora UFPB

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento

Diretora Geral da Editora UFPB

Rildo Coelho

Coordenador de Editoração



**LITERATURA
INFANTOJUVENIL,
SAGRADO E ENSINO
RELIGIOSO**

1ª Edição - 2025

Obra vinculada ao Edital PRPG/UFPB N° 01/2024, financiado pelo Programa de Apoio à Produção Científica (PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS) da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, autorizada pelos autores para publicação em formato e-book.

Direitos autorais 2025 - Editora da UFPB



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitada a Licença Creative Commons indicada.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I - Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa - PB CEP 58.051-970
Site: www.editora.ufpb.br
Instagram: @editoraufpb
E-mail: atendimento@editora.ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à



RITA CRISTIANA BARBOSA
ORGANIZADORA



**LITERATURA
INFANTOJUVENIL,
SAGRADO E ENSINO
RELIGIOSO**

Editora UFPB
João Pessoa
2025

CONSELHO EDITORIAL ESPECIAL - PRPG

(Edital PRPG/UFPB N° 01/2024 – Portaria N° 01/2024 – Reitoria)

Adriana Carla Costa Ribeiro Clementino (Ciências da Saúde – UFPB)
Alexandre Luís Gonzaga (Educação e Letras – UFAC)
Carlos Junior Gontijo Rosa (Educação e Letras – UFAC)
Carlos Xavier de Azevedo Netto (Ciências Sociais Aplicadas – UFPB)
Cleide Vilanova Hanisch (Ciências Sociais Aplicadas – UFPB)
Daniel Germano Maciel (Ciências da Saúde – UFPB)
Eduardo Sérgio Soares Sousa (Ciências Médicas – UFPB)
Giciane Carvalho Vieira (Ciências da Saúde – UFPB)
Italo Roger Ferreira Moreno P. da Silva (Energias Alternativas e Renováveis – UFPB)
José Diego Sales do Nascimento (Ciências da Saúde – UFPB)
José Irialdo Alves Oliveira Silva (Ciências Jurídicas – UFPB)
Manoel Coracy Saboia Dias (Filosofia e Ciências Humanas – UFAC)
Marcelo Rodrigo da Silva (Comunicação Turismo e Artes – UFPB)
Michel Ferreira dos Reis (Educação e Letras – UFAC)
Pedro da Silva de Melo (Educação e Letras – UFAC)

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

L776 Literatura infantojuvenil, sagrado e ensino religioso [recurso eletrônico] / Rita Cristiana Barbosa (Organizadora). - João Pessoa : Editora UFPB, 2025.
1 recurso online (122 p.) : il.

E-book.
Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN: 978-65-5942-299-9

1. Literatura infantojuvenil. 2. Ensino religioso. I. Barbosa, Rita Cristiana. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-93

Como citar a publicação no todo (ABNT 6023:2018):

BARBOSA, Rita (org.). **Literatura infantojuvenil, sagrado e ensino religioso**. João Pessoa: Editora UFPB, 2025. *E-book* (124 p.). ISBN 000-00-000-0000-0. Disponível em: _____.

Acesso em: ____/____/____.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO9

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO RELIGIOSO13

Rita Cristiana Barbosa

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO À LEITURA EMERGENTE28

Alberlene Baracho Sales

Ines Trombini

Luiz Fernando Santos de Lima

Maura Rahianny Cardoso Araújo

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, ENSINO RELIGIOSO E
COMUNIDADES TRADICIONAIS40**

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo

Anderson Fernando Rodrigues Mendes

Márcio Rogério Bandeira do Nascimento

**A LITERATURA FANTÁSTICA E A INFLUÊNCIA DO IMAGINÁRIO
RELIGIOSO INFANTIL65**

Alana Carla de Lima Lucena Farias

Carla Beatriz Alexandre Alberto Nascimento

Rebeca Emanuele Arruda de Sousa Albuquerque

**RELIGIÕES, ESCOLA, LIVROS PARA CRIANÇAS E JOVENS:
A LITERATURA INFANTIL COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
ENSINO RELIGIOSO.....71**

Carlos Augusto da Silva Junior

Grícia Guedes do Nascimento

Josafá de Assis Silva

Leide Rosane Silva Souza de Alcântara

Rozil da Silva Gomes

O CONTO NA TRADIÇÃO POPULAR (FOLCLORE): A ARTE DA FABULAÇÃO81

Daniel Santana Néto

Erick Henrique da Costa Rodrigues

Lorenzo Sterza

Wandreus Wilson da Silva Correia

**AS RELIGIÕES QUE EMERGEM DOS CONTOS: A MÍSTICA NO ENSINO
DE CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA97**

Ítalo Moraes Soares de Souza

Kaique Aparecido Gonçalves e Silva

Laudiana Andriola de Aquino

Janaína Toscano Porpino de Lucena

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS 110

APRESENTAÇÃO

Caríssimo(a) leitor(a),

Este livro é fruto da experiência desenvolvida no componente curricular: Tópicos Avançados - Literatura Infantojuvenil, Sagrado e Ensino Religioso, do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Trata-se de um componente de caráter optativo, em que o ementário discorreu sobre a leitura emergente; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Religioso (ER); a literatura infantojuvenil como recurso para o ensino religioso e; o sagrado na literatura infantojuvenil.

Essa ementa consistiu em situar a disciplina na linha de pesquisa: literatura e sagrado, da área de concentração: perspectivas histórico-filosóficas e literárias das religiões, mas também no campo do Ensino Religioso, pelo fato da docente ser cientista da educação e atuar no âmbito da formação para a docência.

Assim, o objetivo geral do componente foi: oportunizar às(aos) acadêmicas(os) espaços para reflexões e debates críticos sobre literatura, sagrado e ensino religioso. Tendo por objetivos específicos: debater aquisição da leitura e leitura emergente; discutir sobre literatura

infantojuvenil articulando-a com as questões religiosas e; problematizar o uso da literatura infanto-juvenil na prática pedagógica do ER.

Para tanto, os conteúdos elencados foram: o conceito de leitura emergente e os fatores envolvidos no aprender a ler; a BNCC e o ER e, por fim; a literatura infanto-juvenil e o sagrado no ER com o livro: “Histórias da Avó: contos da mulher sábia de várias culturas”.

A escolha pelo livro supracitado se deu pela proposta de pesquisa da docente ao ser credenciada ao PPGCR. Essa proposta previa trabalhar a literatura no ER como recurso pedagógico não só para estudar o sagrado, mas também para refletir questões de gênero e a valorização da mulher nas culturas a partir de substrato religioso.

A proposta de estudo visou discutir sobre os temas supracitados, partindo, em cada aula, do debate dirigido por discentes (mestrandas(os) e doutoranda(os)), que se responsabilizaram pelo direcionamento das discussões, com a utilização da técnica de ensino seminário, além de uma produção escrita coletiva do estudo empreendido.

Diante disso, encontra-se aqui um compilado dos trabalhos realizados, mais especificamente da composição escrita por cada grupo de trabalho.

O primeiro capítulo se apresenta como explanatório sobre o argumento de que é possível educar crianças feministas na escola por meio do Ensino Religioso. O convite é pensar sobre como a literatura infantojuvenil possibilita a abordagem de temas difíceis de forma mais suave e que neste espaço encontram-se possibilidades de (re) construção de ideias e princípios. O texto parte do protagonismo feminino na figura da mulher anciã e as representações do sagrado, presentes nas histórias infantojuvenis do livro: “Histórias da Avó: contos da mulher sábia de várias culturas”, de autoria de Burleigh Mutén. A ideia de refletir sobre identidade, alteridade, mito, imaginário e arquétipo,

perpassando pela valorização da cultura de paz, se alinha com as perspectivas da proposta da BNCC para a área de conhecimento do ER.

O segundo capítulo aborda as contribuições do ER para a leitura emergente, enfocando o encantamento das letras e palavras que fascinam as crianças na primeira infância. Nesse estágio da vida, entre letras e fonemas, as histórias começam a fazer parte do imaginário infantil. A inserção precoce das crianças em um ambiente letrado contribui para a construção de futuros leitores, transformando o brincar de ler em uma consciência textual. O texto também oferece uma reflexão pedagógica sobre a abordagem do letramento, destacando a importância do papel do educador na formação do futuro leitor.

O terceiro capítulo discute a BNCC, o ER e as comunidades tradicionais. Examina como a BNCC aborda o ER em relação às comunidades tradicionais, como ciganas e quilombolas, e a necessidade de uma educação básica que contemple a diversidade dos cidadãos brasileiros, refletindo a multiplicidade característica da população brasileira.

No quarto capítulo, mergulhamos na literatura fantástica e sua influência no ER infantil. Os autores exploram como a literatura fantástica promove representações simbólicas, especialmente no imaginário infantil, onde os símbolos fazem parte do inconsciente universal.

O quinto capítulo analisa a literatura infantil como proposta pedagógica para o ensino religioso. O texto discute o papel da escola na transmissão de culturas e o processo de diversidade religiosa, afirmando que a literatura infantil desempenha um papel importante no ER ao despertar nos discentes o conhecimento e o aprofundamento das culturas religiosas. O capítulo também aborda alguns livros infanto-juvenis de vários autores, que apresentam textos religiosos sem proselitismo.

O sexto capítulo trata do conto na tradição popular, destacando a fabulação como uma forma de representação da vida social. Os autores discutem o folclore e os contos na tradição popular, mostrando como esses contos possibilitam uma diversidade de atividades didáticas que carregam conteúdos éticos, morais e religiosos.

O último capítulo da obra apresenta as representações místicas nas crenças religiosas e filosofias da vida. O texto explora a ludicidade dos contos incluídos na literatura fantástica, evidenciando como essas dinâmicas da linguagem transcendem o imaginário infantil e influenciam as relações sociais do grupo de forma artística.

Esperamos que você, leitor e leitora, sinta-se inspirado(a) e enriquecido(a) por esta leitura.

Rita Cristiana Barbosa

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO RELIGIOSO¹



Rita Cristiana Barbosa

INTRODUÇÃO

Certa vez me ensinaram que era impossível falar sobre feminismo nas religiões ou nas igrejas. Essa afirmação me leva a pensar que, sendo difícil a abordagem do tema nas famílias e, também nas religiões, como vamos educar crianças feministas? Talvez não nos reste outro espaço tão propício quanto a escola.

¹ Esse texto possui publicação com o título: SOBRE O FEMININO E O SAGRADO NA LITERATURA: possibilidades para o Ensino Religioso, da mesma autora, In. SILVA, Leyla Thais Brito da; BARBOSA, Rita Cristiana (Orgs.). Ciências das Religiões e Educação [Livro eletrônico]. João Pessoa-PB, Deck Gráfica, 2023. 103 p.

Este texto argumenta que é possível aproximar Ciências das Religiões e Educação por meio da literatura infanto-juvenil na prática pedagógica escolar. Trata-se do recorte de uma pesquisa sobre literatura e sagrado, numa perspectiva de se construir subsídios pedagógicos para o Ensino Religioso (ER). O mesmo tem por objetivo apresentar elementos analíticos preliminares sobre o protagonismo feminino na figura da mulher anciã e as representações do sagrado, presentes nas histórias infanto-juvenis do livro: “Histórias da Avó: contos da mulher sábia de várias culturas”, de autoria de Burleigh Mutén.

O referido livro expõe ilustrações de Siân Bailey, foi traduzido para a língua portuguesa por Geraldo Kordorfer e Luís Marcos Sandder, produzido no Brasil pela Editora Paulinas, em 2008, compondo a coleção: tecendo histórias. O mesmo foi parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2009, premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) no mesmo ano, na categoria: Tradução/ Adaptação Reconto.

As histórias narradas no livro são recontos que exibem a mulher anciã como protagonista, apresentando suas qualidades como: sabedoria, perspicácia e sagacidade. São ao todo oito (8) contos, cada um de um lugar diferente, a saber: 1) A parteira e o *Djim* (Senegalês); 2) A anciã que não tinha medo (Japonês); 3) O cesto da avó (Russo); 4) A mulher na lua (Havaiano); 5) A bela anciã de Córdoba (Mexicano); 6) Vá perguntar à mulher sábia (Irlandês); 7) A velha mãe *Holle* (Alemão) e; 8) A anciã que tinha razão (Sueco).

Alguns deles se configuram como literatura fantástica, isto é, gênero literário cujo enredo é marcado pela transcendência do real, apresentando elementos sobrenaturais que se misturam à realidade. Contudo, em todos os contos a mulher é personagem central, que interage com outras personagens, ora homens, ora mulheres meninas, ora seres fantásticos, sobressaindo seus conhecimentos, capacidades e

habilidades, que comunga com a premissa feminista: “eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor. Não ‘se’. Não ‘enquanto’. Eu tenho igualmente valor” (Adichie, 2017, p. 12).

A relevância desse tema se insere num contexto social que coloca a mulher em uma posição de inferioridade, fruto de uma cultura patriarcal, que historicamente, oprime as mulheres, tanto em ações isoladas como coletivas, o que é reforçado ou disfarçado nas famílias e nas religiões.

Diante disso, o objetivo da pesquisa é analisar a obra supracitada para conhecer e entender as características da mulher sábia e as manifestações do sagrado nos contos que a compõem. Especificamente, objetiva-se instruir docentes de ER para a possibilidade de um trabalho pedagógico com tais instrumentos, contribuindo com o trabalho de formação de uma identidade feminista com leituras pautadas na percepção e na promoção de uma formação igualitária a todas as crianças e jovens, a partir do estudo de uma literatura preocupada com as representações sociais de mulheres; contribuindo para que educando(a)s construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2018).

Por ora, trazemos neste texto algumas reflexões para dialogar sobre o tema numa tentativa de aproximar eixos temáticos numa perspectiva interdisciplinar em ER.

LITERATURA E ENSINO RELIGIOSO

Desde tempos remotos que os contos traduzem o imaginário humano, o olhar para o Universo e querer compreendê-lo, assim como explicar a própria vida e o lugar que cada pessoa ocupa neste mundo. Foi através de contos, fábulas, lendas, parábolas que a humanidade

encontrou uma forma de narrar fatos, fenômenos e entendimentos, além de preservar uma memória coletiva e, durante muito tempo, a mulher era a maior responsável por isso, por criar e contar histórias, sendo ela protagonista; a mulher sábia, que ensinava, curava e guiava o povo (Mutén, 2008).

Considerando que a Literatura Infanto-juvenil possibilita às crianças de todas as idades novas experiências com a linguagem e com os sentidos, proporcionando um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural, destaca-se a possibilidade de também propiciar um olhar reflexivo sobre questões transcendentais, especialmente na literatura fantástica, assim como uma formação identitária.

A leitura abrange várias dimensões no processo educativo e é de grande importância para a formação humana, principalmente pela aplicação do conhecimento adquirido na vida pessoal, social e profissional, sendo imprescindível para o agir com autonomia nas sociedades letradas (Solé, 1998), tornando-se mais importante do que escrever (Cagliari, 2001). Tais dimensões estão presentes na literatura, tornando-a responsável por dar forma aos sentimentos e a visão do mundo, nos organizando e nos libertando do caos, e, logo, nos humaniza (Cândido, 1995).

Espera-se que no convívio familiar as crianças consigam ter um maior contato com as práticas de leitura, em que mães, pais e/ou responsáveis possibilitem o acesso a diversos materiais. Entretanto, é na escola que há maior possibilidade de desenvolvimento na leitura. Em todo caso, “as práticas de leitura consistem em atividades compartilhadas entre o adulto e a criança, nas quais o adulto assume a função de agente mediador entre o texto e a criança” (Theberosky; Colomer, 2003, p. 38). Assim, escola e família podem compartilhar funções sociais, políticas e educacionais e serem responsáveis pela

aprendizagem e pelo desenvolvimento da criança, contribuindo e influenciando em sua formação (Rego, 2003). Cabendo, pois, à escola a viabilidade de acesso de uma diversidade de textos: contos, fábulas, poemas, histórias, poesias, entre outros, além do ensino em produzi-los e interpretá-los (Brasil, 1998).

Nesse sentido, o ato de contar histórias para crianças toma posição de centralidade para o desenvolvimento integral. Ouvir uma história produz o uso da imaginação para planejar e reconstruir o mundo como uma fonte de mudança (Silva; Barbosa, 2014), uma vez que, para Abramovich (1993), ouvir é sentir e enxergar com os olhos do imaginário. Nesse caso, “a mediação da leitura realizada pelo/a docente aguça na criança o desejo e a curiosidade de entrar no mundo encantado/imaginário e de conhecer muitos lugares, coisas e pessoas” (Silva; Barbosa, 2014), bem como, formar opinião e concepções de mundo, de vida, de morte, das leis da natureza etc. Essa mediação é indispensável tanto na contação de histórias tanto na leitura dirigida de textos, pois, conforme assinala Antunes (2006, p. 42), “a pessoa lê, reflete, lê em voz alta, lê em voz baixa, em silêncio, só com os olhos, se emociona, vai longe, viaja, sua imaginação cria novas imagens, cria novos textos”.

Nesse sentido, a literatura pode ampliar e diversificar a visão do mundo e trazer à tona o ensinamento das bases do matriarcado e do sagrado, uma vez que características cognitivas simbólicas e emocionais são ativadas com o exercício da leitura (Pereira; Souza; Kirchof, 2012). Outra evidência da ampliação e diversificação da visão de mundo pela literatura é percebê-la como “uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção” (D’onofrio, 2000, p. 9) e assim compreender tanto a importância da mulher como as possibilidades de relação com o sagrado. Aqui apresenta-se a intenção fundamentada de uma formação feminista da importância da mulher anciã e sua sabedoria e do sagrado.

Ao refletir sobre o feminino e o sagrado, tais artefatos se tornam instrumentos que conduzirão para além da imaginação e do prazer pelo ato de ler, mas serão objetos de conhecimento. Um conhecimento sobre o matriarcado, sobre a força feminina do ser, sobre a relação das mulheres com a natureza e sobre a presença e manifestação do sagrado e do transcendente na vida humana. Essas se tornam temáticas transcendentais e transversais para o Ensino Religioso da educação básica, especialmente na unidade temática Identidades e alteridades, para o reconhecimento, a valorização e o acolhimento do caráter singular e diverso do ser humano, ‘por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjatividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência” (Brasil, 2018, p.438).

Portanto, é salutar pensar numa educação literária em prol do ensino religioso, principalmente ao selecionar obras que apresentam a mulher sábia de várias formas, seja uma bruxa benévola, a mulher protetora que sabe lidar com o mundo dos espíritos, a parteira conhecida da comunidade, a anciã inteligente, ousada e determinada, a que ensina a importância de ajudar, do respeito, do reconhecimento e da paz. Uma vez que, segundo Russell e Alexander (2019) o domínio do masculino na religião, na literatura e no direito criou um simbolismo e uma mitologia especiais acerca das mulheres, que se caracterizaram por uma ambivalência tripartite: a mulher pura e virgem; a mulher mãe e carinhosa; e a mulher megera maléfica e carnal.

A MULHER COMO TEMA PRINCIPAL

A direção da vida social na sociedade primitiva tinha por base o matriarcado. As atividades desenvolvidas por homens e mulheres apresentavam a mesma importância social garantindo equidade de

gênero e a maternidade era considerada um grande dom da natureza que investia poder e prestígio às mulheres (Reed, 2008). “Doadora da vida, símbolo da fertilidade para as colheitas e os animais” (Kramer; Sprenger, 1993, p. 16).

Com o passar do tempo, porém, a mulher perdeu sua importância. Alguns teóricos citam os livros sagrados como fator determinante para perpetuar o trato desigual entre os sexos. As mulheres passam a ser tratadas como seres inferiores, sem direitos de pensar e até mesmo banidas de frequentar escolas, cargos políticos, trabalhar e votar, entre outros aspectos. Os homens eram vistos como detentores do saber e autoridade máxima em uma família, enquanto a mulher passa a ser objeto manipulável pelo homem e culpada de suas transgressões, inclusive, sendo considerada como “a primeira e a maior pecadora, a origem de todas as ações nocivas ao homem, à natureza e aos animais” (Kramer; Sprenger, 1993, p. 16).

Santos e Sacramento (2011) enfatizam que o pensamento machista, apoiado pelas ideias da Igreja Católica e da ciência, marcou o início do século XIX, fortalecendo a crença na inferioridade da mulher por sua condição física, devendo se reservar apenas à função de procriação e aos afazeres domésticos. Em geral elas não podiam estudar e quando isso acontecia sua educação se resumia às primeiras letras. Em outras palavras, a mulher era submetida somente para a procriação e os cuidados dos filhos e do lar.

Para Bourdieu (2002) a dominação masculina é algo tão imposto pela sociedade que é propagado sucessivamente entre as principais instituições sociais: as famílias, as escolas e as religiões, sendo um legado cultural de subordinação perpassado de forma natural.

O autor utiliza exemplos dos aspectos semânticos para explicar essa naturalização e normatização do indivíduo. Subjetivamente e objetivamente a sociedade utiliza de homólogos opostos tais como:

alto/ Baixo/, velho/novo/, homem/ mulher, para manter a ordem natural das coisas e assim perpetuar essa desigualdade. Desse modo, a força da ordem masculina se evidencia no fato de dispensar justificção, pois a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-lo (Bourdieu, 2002).

Bourdieu (2002) enfatiza a neutralidade como fator fundamental para essa diferenciação entre os sexos, é como se o homem neutro na sociedade não necessitasse se reafirmar como um ser dominante, seguindo o rumo “natural das coisas”. Já as mulheres, alienadas pela naturalização, não reconhecem essa dominação por acreditarem que essa é a forma normal de agir em sociedade. A essa aceitação de uma cultura de normatização e subordinação sem percepção das partes envolvidas é denominada de violência simbólica.

Sabe-se que essas normatizações sexistas permanecem até hoje e desconstruí-las é compromisso das instituições educativas e suas funções sociais. Nesse contexto encontramos a oportunidade de, por meio da literatura e de um trabalho mediador de leitura, formar concepções sobre as mulheres anciãs como pessoas experientes e sábias, aquela que sabe viver e ensinar a viver, que conhece os mistérios da natureza e da cura, desmistificando uma imagem de mulher anciã como velha, feia e má.

A própria autora do livro objeto desta pesquisa fornece essa primazia de seus escritos: a formação de meninas. Diz ela:

Quando descobri que havia um tempo na Terra em que mulheres e meninas eram consideradas sagradas, escrevi um livro sobre deusas de muitas culturas para que as meninas conhecessem os poderes que foram atribuídos às divindades femininas desde os tempos pré-históricos até agora (Mutén, 2019, p. 1).

Portanto, eis a oportunidade de construir conhecimento acerca da mulher e seus saberes, em uma das fases da vida. Conforme assinala Adichie (2017) em suas sugestões: é preciso ensinar o gosto pela leitura e ensinar a questionar a linguagem. Vale lembrar igualmente, que nenhuma menina nasce feminista, é preciso formá-la feminista (hooks, 2018).

O SAGRADO COMO TEMA DE FUNDO

Ao abordar a literatura com ênfase no matriarcado e na presença da mulher anciã, temas transversais são ressaltados, entre eles: o sagrado. Aqui tomamos o conceito de sagrado segundo Eliade (1992), como hierofania, ou seja, a manifestação do sagrado, um “ato misterioso: a manifestação de algo ‘de ordem diferente’ – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo ‘natural’, ‘profano’” (Eliade, 1992, p. 13).

A obra objeto de análise da pesquisa apresenta, disfarçadamente, narrativas que explicam a manifestação do sagrado em culturas distintas.

Segundo Nogueira (2016), os textos culturais compartilham de múltiplos códigos que os constituem, mais os códigos dos receptores, possibilitando uma infinita criação de textualidade. Isso ocorre evidentemente com o conteúdo: sagrado. Nogueira (2016) recorre a uma observação de Lotman (1975) sobre a experimentação da ficcionalidade na literatura:

A cognição literária é uma cadeia de experimentos complexos. Um dos mais essenciais deles é esse: um fenômeno do mundo real aparece de forma inesperada em conexões-tabu, ou então numa perspectiva que revela aspectos ocultos de sua existência interior. A fantasia

é o mais elementar exemplo desse rearranjo sistêmico (Lotman, 1975, p. 202 *apud* Nogueira, 2016, p. 253).

Um exemplo dessa experimentação pode ser observada no primeiro conto da obra de Burleigh Mutén: *A parteira e o Djim*. Além de trazer para a época atual a sabedoria e a prática das parteiras e o milagre do nascimento, apresenta a figura do *Djim*, que se refere, na tradição e folclore árabes, a entidade de poderes superiores aos humanos e inferiores aos dos anjos (Mutén, 2008). Seria, então, possível um contato pessoal entre humanos e *Djins*?

Outro exemplo encontra-se no segundo conto da obra citada: *A anciã que não tinha medo*, que reflete a ausência do medo dos *onis* em uma mulher, sendo *onis* “pequenas criaturas peludas, com chifres, que vivem na floresta” (Mutén, 2008, p. 22).

Outras conexões-tabu podem ser extraídas dos demais contos, a partir das narrativas sobre: as práticas e personalidade da bruxa má, da madrasta má e da bruxa boa; a madrasta que diante do afeto e do desafeto aprende uma lição de mãe; a mulher cansada e subestimada pelo marido que encontra descanso na Lua; a sabedoria da mulher que vive na floresta e sabe aconselhar sobre os espíritos; o valor em ser gentil e prestativa; a razão e a sabedoria da mulher dona de casa, entre outras conexões.

Desse modo, refletir as analogias com a fantasia e com a ficcionalidade literária presente na obra em debate, pode se tornar um instrumento de ensino religioso por meio da análise do texto, uma vez que este traz elementos sagrados e uma demonstração específica de relação com eles.

Nogueira (2016) segue apresentado outro aspecto que se manifesta acerca da religiosidade que é o grotesco, algo de difícil definição pela sua constituição: “quebra de fronteiras, desrespeito às

classificações, montagem de uma imagem a partir de partes não pertinentes” (Nogueira, 2016, p. 257). É evidente que a obra objeto dessa pesquisa não é uma leitura religiosa, não traz nenhuma religião por tema, entretanto observando os elementos que têm relação com o sagrado, há de se destacar o grotesco, especialmente nas “imagens que nos causam horror ou prazer desconcertante, ou os dois ao mesmo tempo” (Nogueira, 2016, p. 258). Eis alguns exemplos: os *Djins*, os *onis*, os lugares subterrâneos, os objetos mágicos, a vassoura que voa, os animais que falam, o arco-íris que é caminho, a Lua, a bola de cristal, a magia, a roupa reluzente feita ouro, os espíritos do escalda-pés etc.

Os exemplos já relacionados neste item oferecem uma noção do aspecto do grotesco, uma vez que segundo Nogueira (2016, p. 258):

Ele nos desenha diante dos olhos a alteridade em formas que a amplificam. Suas formas estão presentes nas linguagens da religião desde manifestações sutis, como em narrativas estranhas e desajustadas, até milagres desconcertantes, martírios exagerados, relíquias de santos e seres encantados de funções ambíguas. O grotesco tem sua manifestação plena em seres monstruosos, descrições do além-mundo e do além-morte.

Mas uma vez, não se trata aqui de “linguagens da religião”, mas de linguagens de manifestação do sagrado. Nogueira (2016) considera que a linguagem é um sistema poderoso de constituição de relações e modelagem do mundo, o que é extremamente importante na formação humana de crianças e na constituição de relações saudáveis e tolerantes e construção de um mundo de paz.

Conversar sobre os elementos que compõem o texto, os acontecimentos, as decisões, as lições e escolhas, enfim, discutir a literatura pode nos levar a vários entendimentos da vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propositura deste texto foi tão somente instigar reflexões acerca das possibilidades de formação sobre a mulher e o sagrado por meio da literatura no ensino religioso. Este tem objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular fundamentados na valorização dos Direitos Humanos, no diálogo, na alteridade e no reconhecimento das diferentes identidades. Um trabalho na perspectiva da educação feminista pode convergir numa educação pautada na paz, na valorização da mulher, em especial a mulher anciã, e no respeito ao eu, o outro e o nós, assim como a natureza. Para tanto, é necessário primeiramente interpretar e analisar as tessituras literárias, neste caso dos contos citados, a fim de construir pontes de interlocução sobre o feminino e o sagrado para planejar uma educação de crianças feministas através do ensino religioso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

ADICHIE, Chamamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e Formando Leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**: Vários escritos. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental**: autores e obras fundamentais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: Políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luíza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras**. Tradução de Paulo Fróes. 30ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

MUTÉN, Burleigh. **Histórias da avó**: contos da mulher sábia de várias culturas. Trad. Geraldo Kordorfer e Luís Marcos Sandder. São Paulo: Paulinas, 2008.

MUTÉN, Burleigh. **Writing with Miss Emily**: A Summer Workshop for Young Authors, 8 de julho a 12 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.emilydickinsonmuseum.org/writing-with-miss-emily-a-summer-workshop-for-young-authors/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo. **Horizonte**. Belo Horizonte, v. 14, n. 42, p. 240-26, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2016v14n42p240/9577>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PEREIRA, Mara Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares de.; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infanto-juvenil**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

REED, Evelyn. O Mito da inferioridade da Mulher. IN: **Sexo contra Sexo ou Classe Contra Classe**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Ramaiane Costa; SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **O Antes, o Depois e as Principais Conquistas Femininas**. 2011. 10 f., Universidade Estadual de Santa Cruz, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35598> Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Bárbara Eusébio da; BARBOSA, Rita Cristiana. Práticas de Letramento por meio da Contação de histórias: relato de experiência. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio Sousa. (org.). **Práticas educativas**: culturas e diversidades. 1 ed. João Pessoa: CCTA, 2014, v. 1, p. 5-246.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.



CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO À LEITURA EMERGENTE

Alberlene Baracho Sales

Ines Trombini

Luiz Fernando Santos de Lima

Maura Rahianny Cardoso Araújo

INTRODUÇÃO

O mundo das letras nos proporciona uma incrível viagem que transita entre a realidade e o alcance do imaginário. É através das palavras que nos expressamos e nós fazemos entender, sentimos e exteriorizamos os sonhos, fantasias, realidades diversas. O encontro com as palavras surge desde os primeiros balbucios, e se intensificam quando a criança se depara com o prazer de ouvir, aprender e imaginar.

É ainda na infância que as palavras fazem sentido e devem ser conhecidas, oralmente e em sua grafia. O ler e o escrever é, para além da autonomia, o meio de conhecimento que fortalece os sentidos, que amplia as noções de realidade e concede o poder da crítica.

Ao observar o estado da arte sobre a leitura emergente, nos debruçamos diante das possibilidades metodológicas que possam promover o anseio pela leitura. Esses métodos norteiam os profissionais da educação a conduzir os discentes a leitura e interpretação. Nesse breve artigo, nos propomos a realizar uma análise narrativa, partindo dos conceitos metodológicos de Allende e Condemarín (2005), sobre a leitura emergente e como pode ser aplicada na educação infantil.

A educação infantil tem um papel fundamental na infância, pois apresenta o conhecimento de acordo com o processo cognitivo proporcionado o crescimento e desenvolvimento saudável. A introdução a leitura nessa fase, pode contribuir de forma eficaz a busca pelo universo da literatura.

DESENVOLVIMENTO

1 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica consiste no desenvolvimento reflexivo da criança sobre características da linguagem. A partir do momento que, através da alfabetização sistemática, a criança começa a conhecer o som das palavras, ela adquire a capacidade de desenvolver essa consciência e de gerar competências para reconhecer palavras a partir do som e em seguida a decodificar os significados por trás da fonética.

O início da percepção dessa consciência é fluida e varia a faixa etária, bem como depende do contexto socioeducacional de cada criança. Essa apreensão cognitiva afeta consideravelmente a evolução na leitura dos alfabetizados, sobretudo a nível da América Latina, à vista do condicionamento ortográfico aos fonemas. Dessa forma, a construção da consciência fonológica é consequência da estrutura sonora, que é a base para a exposição da linguagem impressa, e na relação direta das letras e sons.

2 ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

A estimulação da leitura está intrinsecamente ligada ao exercício da fala. Partindo dessa estimulação a criança começa a criar significados para o que ela ouve, ainda nos seus primeiros anos, da oralidade passe-se para a obtenção de sentido através da visão e, por conseguinte, a associação das letras e dos sons criam palavras estruturadas com suas formas e sentidos. Algumas estratégias para moldar os estímulos a leitura estão apoiados nos seguintes segmentos:

2.1 Envolver as crianças desde cedo em um ambiente letrado:

Isto é, projetar espaços imersivos para tornar a leitura mais atrativa e mais condizentes com a realidade dos alunos, tornando a leitura uma atividade prazerosa e estimulante. Quanto mais próximo a realidade do estuante, maior a possibilidade de adesão a prática e mais recorrente a mesma pode ser. Então, se uma criança é cercada por meios de estímulos visuais e auditivos, desde seus primeiros anos de vida, que permitam o seu desenvolvimento ela terá mais chances

de captar e digerir as informações a sua voltar e externalizar esse conhecimento.

2.1.1 Contar e ler alternadamente histórias para as crianças:

Essa modalidade vincula-se a estratégia de construir interesse na leitura no consciente infantil. O contar contos trabalha a interação do contador para com o ouvinte, enquanto criança percebe-se a admiração pelos movimentos e expressões e diante disso a atenção está voltada ao contador, na leitura do conto, por outro lado, exercita o “querer ler”, estimula a adesão de uma leitura interpretativa e de reflexão. Sai da passividade da escuta para a formação de opiniões, ideias e de compreensão da forma escrita das palavras.

2.1.2 Realizar leituras compartilhadas:

Baseada na leitura alternada de cada integrante no espaço, principalmente as crianças como agentes participantes, a partir do compartilhamento de um livro com grafias visíveis para todo, independe da distância entre o livro e os participantes, com figuras coloridas que chame a atenção das crianças e facilite a interpretação da mensagem escrita, estimular, de forma acolhedora, que todos leiam em voz alta a fim de exercitarem a oratória e também a leitura, de forma que ao final possam ter ideias do que foi lido e visto, construindo uma ambiente de maior aprendizado a partir da interação com os outros.

2.1.3 *Brincar de ler:*

Consiste na observação da criança nas informações repassadas a ela e na reprodução a partir da memorização do conteúdo, isso demonstra uma capacidade impar em memorizar rimas e leituras de interesse das crianças, bem como norteia estratégias para estimular a adesão de novas histórias e novas formas de encantar as atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo infantil.

2.1.4 *Estimular as crianças a interrogar os textos:*

Esse é o ponto em que a criatividade e curiosidade infantil é estimulada para a observação dos ambientes a sua volta como meio de incentivo a leitura e de interrogar o que se ler, o que se entende do que está em volta e a própria influência a leitura.

2.1.5 *Utilização de manuais de livros ou de softwares educacionais:*

Esta estratégia está mais relacionada a adesão de metodologias predefinidas em materiais pensados para ajudar o desenvolvimento do corpo docente no manejo das crianças ao estímulo a leitura e o desenvolvimento c3gnito das mesmas. O cuidado a escolha do m3todo deve estar pautado na compreens3o das necessidades das crian3as alvos e com isso se adequar a realidade dos educandos.

2.2 Desenvolvimento da consciência fonológica:

Rebuscando a análise inicial do texto, o desenvolvimento da consciência fonológica está atrelado a influência da oratória no contexto da educação infantil. O estímulo da oralidade e da memorização das palavras e conseqüentemente no desempenho da leitura está atrelada a fluidez na apresentação de músicas, poemas, entre outros, tanto no que tange a escrita quanto a oralidade e essas estratégias são fortes influenciadores no desenvolvimento da cognição da criança.

2.3 Participação da família:

O exemplo molda as mentes, partindo desse pressuposto, quando as crianças que veem seus tutores exercitando a leitura, isto se torna algo atrativo para elas fazer, a imitação se torna um estimulante poderoso, pois contribui com o desenvolvimento cognitivo e pode se tornar uma atividade agradável e necessária para a criança. Outras atividades familiares, a exemplo de jogos educativos, podem ajudar nesses estímulos também, apenas a necessidade de ler as instruções podem se tornar algo visto como essenciais. Afinal, sem saber as regras não há como jogar. Então, o estímulo a leitura cerca completamente as mentes em desenvolvimento.

3 AVALIAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

A avaliação da leitura emergente pode ocorrer de forma qualitativa através da ausculta dos alunos diante de situações diversas, pode ocorrer na contação de histórias e atenção ao que eles têm a

dizer, suas opiniões, relatos, comentários, narrações, entre outras que possibilitem ter uma clareza do contexto em que a criança está inserida e de como maneja-la diante da construção do letramento. Através dessa ausculta também pode- se perceber o papel familiar em ação e a construção de estratégias para manutenção da alfabetização infantil.

3.1 Reflexão da pedagogia de letramento/alfabetização

Dessa forma, entende-se que para pensar, produzir ou interagir torna-se necessário um conhecimento prévio para basear todos e quaisquer argumentos, para tanto “é importante destacar que letramento e alfabetização são processos de aquisição da linguagem no desenvolvimento da aprendizagem” (Moreira; Souza, 2021, p. 4), implica-se dizer que não existe a possibilidade de alfabetização sem o conhecimento adquirido através dos conteúdos programados, mas também, que a composição desses conteúdos embasados na realidade da modalidade em foco torna-se mais rentável.

Lima, Sella e Santos (2018) apresentam uma abordagem de letramento linguístico em que o aluno é coparticipante ativo de sua própria evolução, isto é, o ensino da língua em uma relação sociointeracionista, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem através de uma interação do conteúdo com sua realidade local e suas experiências e expectativa de vida no uso efetivo do seu cotidiano. Assim como Moreira e Souza (2021) compreendem a educação como uma “alfabetização que não acontece de modo linear, envolve processos crescentes de complexidade” (p. 4) e cabe ao professor, nesse contexto, ser um canal catalisador desse desenvolvimento para torná-lo fluido ao invés de repassar um acúmulo literário mecanizado.

Schardosim e Alvez (2019) trabalham com o conceito de literacia que acreditam ser uma denominação mais adequada do que a terminologia alfabetização para designar pessoas aptas no contexto educacional, tendo em vista que aquela retrata um conhecimento mais profundo e agrega uma maior habilidade na leitura, produção de conhecimento e aptidão educacional, enquanto essa simboliza uma memorização do conteúdo abordado, apresentando uma possível dificuldade diante de leituras mais densas e em suas interpretações.

Segundo Walerius e Rech (2016) as propostas pedagógicas devem estar vinculadas ao objetivo de transformar a sociedade atendendo as necessidades dos alunos através das observações acerca do meio em que ele está incluindo e com base em suas relações, dessa forma, ao passo em que a pedagogia tem características coletivas, pois visa ensinar os mesmo princípios a todos que compõem a sala de aula, também trata-se de intervenções individuais para alcançar pessoas que precisam de atenção mais especializada e uma dedicação mais intensiva.

O tópico a seguir vai trabalhar as contribuições do ensino religioso de forma mais laica, demonstrando alternativas para a inclusão de realidades diversas e do papel do educador frente a naturalização da tolerância no âmbito educacional.

4 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO NO ESTÍMULO À LEITURA

As contribuições iniciam com os conteúdos metodológicos do Ensino Religioso (ER) no Currículo do Ensino Fundamental, e mais precisamente diz respeito ao material didático a apresentado. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é peça chave no sentido de delimitar o

tema Ensino Religioso, concernente aos conteúdos metodológicos e a literatura de referência a ser utilizada e pesquisada pelo corpo docente, como instrumento de política de ensino para a educação básica no âmbito escolar. Sendo assim, o profissional do Ensino Religioso, que deve participar da elaboração do PPP, é quem tem o conhecimento que foi construído na academia sobre o assunto e deve chamar para si a responsabilidade da indicação do material sem cunho ideológico, e vale ressaltar que o ER escolar é ciência.

Nesse sentido entendemos que a contribuição da disciplina começa por educadores preparados para manusear o material didático, de forma a apreender a atenção dos educandos. Contudo, trata-se de uma construção do conhecimento envolvendo o educador, material didático e educando. Nesse sentido, Silva e Pinheiro (2017) apresentam o livro didático de Ensino Religioso, como uma ferramenta importante a ser manuseada pelos professores e alunos. Sendo assim, o primeiro passo para uma contribuição efetiva do ER, é o material didático.

A contribuição do ER não se resolve somente com a conexão entre professores, alunos e material didático da disciplina. O conjunto deve ser trabalhado em harmonia com o objetivo da construção do conhecimento, por meio da interação e comprometimento. O entendimento de Silva e Pinheiro (2017), com relação ao material didático, diz respeito ao manuseio pelo professor, com conhecimento em interpretar e construir reflexões sobre o assunto. Função do educador de ER, que selecionou o material didático durante a elaboração do PPP.

Com relação a harmonia do conjunto, com professor e material didático alinhados, se faz necessário a sintonia com os alunos, pois o trabalho reflexivo diz respeito ao momento de despertar no educando o interesse pelo assunto, que lhe proporcione prazer pela leitura. Partindo do conjunto de aprendizagem, composto pelo material didático, o educador e o educando, o processo aduz o professor na estimulação do

aluno, para que ambos descubram, pela leitura prazerosa, os caminhos do ensino aprendizagem, para a construção do conhecimento do ER.

Portanto, o material pedagógico a ser trabalhado deve observar o que preconiza a BNCC, com relação a Unidade Temática e os Objetos de Conhecimento, por ano que os alunos estejam cursando, para a leitura e assim alcançar seus objetivos. Entendemos que os objetivos de conhecimento são diversificados, bem como a complexidade apresentada com relação a disciplina, contudo, compete ao profissional de ER, trabalhar essa diversidade. Por fim, observando Silva e Pinheiro (2017, p. 18), nas contribuições do ER no estímulo à leitura, no material didático apresentado, não deve constar “[...] leituras cansativas, com textos longos e pouco atraentes para os alunos, sendo este um dos motivos pelos quais eles não desenvolveriam o hábito de ler, tendo ainda a falta de incentivo por parte dos professores.” A observação atenta para os leitores não serem desestimulados à leitura, pelo impasse da dificuldade de ler e entender o texto apresentado.

Bem como trazer leituras que agreguem em conhecimentos e ajudem na manutenção da tolerância dos contextos sociais e religiosos. Os mitos dos orixás, os mitos gregos, nórdicos, cristãos, dos povos tradicionais e as diversas variedades de mitos podem ajudar na adesão contínua da leitura e também na manutenção do saber e na construção da tolerância, tornando a criança mais integrada a sociedade, bem como mais crítica aos discursos fundamentalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, se propôs a analisar os aspectos referentes ao estímulo a leitura emergente, enfatizando as contribuições do ensino religioso na promoção a leitura. As provocações desenvolvidas pelos autores apresentam detalhes de como a leitura pode influenciar os

futuros leitores, elencando estruturas que norteiam o trajeto entre a oralidade e as palavras escritas. A introdução ao mundo das palavras deve ser incentivada pelos professores e familiares, instigando as crianças a curiosidade de acordo com os princípios fonológicos que, aos poucos, começam a fazer sentido quando associados com os elementos gráficos.

A leitura pode partir das expressões artísticas, como a música, os versos, cantos, poemas e rimas e tornam-se potencializadores para estímulos na aprendizagem de novas palavras e compreensão fonológica das mesmas. Quanto ao ensino religioso, a leitura é parte fundamental da compreensão da cultura e tradição religiosa. Devido a sua principal característica de perpetuação da cultura expressa nas mais diversas religiões existentes.

Na atualidade, os mitos e ritos que outrora eram passados de geração para geração através da oralidade vem sendo registrados por meio da escrita. E, considerando que a literatura religiosa é um dos objetos de observação das ciências das religiões, far-se-á intrínseca relação entre o ensino religioso e a literatura. A leitura torna-se, portanto, parte fundamental das aulas do ensino religioso, embora seja percebido um déficit nos materiais didáticos na área. Essa ausência de definição apresenta desarmonia entre a apresentação da disciplina, gerando também problemas. A falta de material didático impede uma melhor contribuição do ensino religioso no incentivo à leitura, mas com o apoio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) materiais didáticos voltados a inclusão podem ser gerados e organizados conforme a necessidade de cada polo educacional.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. **Revista de Educação**, v. 8, p. 23-54, 2005.

LIMA, Antonia Elizabeth de; SELLA, Aparecida Feola; SANTOS, Maricélia Nunes dos. Leitura e produção de relato de experiência de vida: proposta para ensino nos anos finais na Modalidade EJA. **Revista Travessias**, v. 12, n. 3, p. 45-63, set.-dez. 2018.

MOREIRA, Lara Fabian Novais; SOUZA, Brenda Luara dos Santos de. Amorosidade e letramento no CAPS: poéticas transformadoras para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Pesquisa e Ensino**, v. 2, e202107, p. 1-25, 2021.

SCHARDOSIM, Chris Royes; ALVEZ, Thiago Ribeiro. Alfabetização, literacia e letramento: diferentes conceitos de um caminho comum na educação de jovens e adultos com as novas tecnologias. **Revista Línguatec**, v. 4, n. 2, p. 76-93, nov. 2019.

SILVA, M. P. L.; PINHEIRO, D. V. L. O livro didático e suas contribuições para o Ensino Religioso. **Revista Educação, Psicologia e Interface**, Ponta Porã, n. 1, p. 15-22, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v1i1.9>. Acesso em: 11 out. 2023.

WALERIUS, Raquel; RECH, Rogério. Plano de aula sobre matemática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação Matemática em Revista - FAMPER**, n. 1, v. 3, p. 46-62, 2016. Disponível em: https://www.famper.com.br/arquivos/imagens/revistaeletronica/plano-de-aula-sobre-matematica-na-perspectiva-da-pedagogia-historico-critica_1477418958.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, ENSINO RELIGIOSO E COMUNIDADES TRADICIONAIS



*Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo
Anderson Fernando Rodrigues Mendes
Márcio Rogério Bandeira do Nascimento*

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é uma construção coletiva, oriunda do seminário apresentado na disciplina de Tópicos Avançados II: Literatura infanto-juvenil, Sagrado e Ensino Religioso, mediada pela Prof^a. Dra. Rita Cristiana Barbosa, no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – PPGCR/UFPB, no semestre letivo de 2023.2.

O seminário teve como temática *O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular*. Com o presente texto, objetivamos apresentar a proposta do Ensino Religioso² conforme as orientações legais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com ênfase final no ER em face de comunidades tradicionais ciganas e quilombolas. A justificativa do referido recorte se dá por causa da insatisfação com o apagamento das formas de conhecimentos dos povos tradicionais nos currículos da educação pública e do ER especificamente.

A pesquisa foi construída com base numa revisão bibliográfica em literaturas que dialogam com a temática. Além disso, fizemos uso, também, da análise documental-empírica da própria BNCC e outros dispositivos legais. De modo específico, discutimos sobre: **a)** o processo de elaboração e os principais objetivos da BNCC; **b)** a proposta do ER conforme as orientações da BNCC; e, por fim, **c)** a viabilidade de elaborar didaticamente o ER conforme a BNCC levando em consideração as expressões culturais das comunidades tradicionais religiosas de povos como os ciganos e quilombolas.

As principais considerações elencadas no trabalho remetem ao fato de, em primeiro lugar, a BNCC ser um marco significativo no sistema educacional brasileiro, por trazer orientações mínimas que servem para conferir mais unidade aos conteúdos, conhecimentos e aprendizagens essenciais que serão mediados nas escolas, além de orientar a formação e o trabalho pedagógico dos(as) docentes. Mas, entendemos que o documento não está isento de críticas, pois o mesmo carrega consigo tendências mercadológicas, neoconservadoras e neoliberais, conforme atestam as principais críticas discutidas no trabalho.

Em segundo lugar, apontamos que a presença do ER na BNCC, do ponto de vista educacional e profissional, é um marco relevante no processo de consolidação dessa disciplina escolar na educação

² Doravante, utilizaremos ER para mencionar a área em questão.

brasileira, porque a BNCC supostamente busca conferir uma identidade mais pedagógica, laica e não confessional para o ER. No entanto, compreendemos que o ER ainda precisa avançar nas discussões sobre pluralidades, levando em consideração elaborações didáticas que confirmem mais espaços para as formas de conhecimento dos povos tradicionais³.

Por fim, em terceiro lugar, ressaltamos que se de fato há o interesse dos/as profissionais do ER promoverem mediações pedagógicas plurais e laicas, isso deve ser feito levando em consideração as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Isso significa, dentre outras coisas, descolonizar os currículos do ER que, assim como os outros Componentes Curriculares da educação brasileira, são marcados com tendências eurocêntricas e monoculturais.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As raízes genealógicas das discussões acerca da necessidade de uma educação básica, de caráter nacional, com conteúdos e disciplinas comuns a todos/as cidadãos/ãs brasileiros/as remontam ao Brasil Império⁴. Desde tal momento histórico, é possível identificar alguns interesses, embora não efetivados plenamente, de construir um currículo com conteúdos (ou disciplinas) mínimos que deveriam ser mediados aos/as alunos/as que tinham acesso ao ensino formal nas escolas⁵.

³ Compreendemos que as culturas, sistemas de crenças e religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas também sofrem com tal apagamento. Contudo, não será discutido acerca da temática no presente trabalho.

⁴ Para mais detalhes sobre tal genealogia, conferir: CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Por uma BNCC democrática, federativa e diferenciada. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. p. 17-52.

⁵ Ressaltamos que não foram todas as pessoas que tiveram acesso à educação formal. É importante levar em consideração o

Nesse contexto, diversas leis e dispositivos educacionais foram elaborados objetivando conferir mais unidade à educação nacional. Esse empenho político-educacional é intensificado com o advento do republicanismo, momento em que diversos governos buscaram consolidar uma suposta *identidade nacional* brasileira, que seria formada pela educação (Cury *et al.*, 2018). Enquanto frutos dessas mobilizações, podemos citar como exemplo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN's, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN. Apesar desses dispositivos serem importantes e oferecerem orientações legais para todo o sistema educacional, a efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular só foi consolidada em 2017⁶ (Cury *et al.*, 2018).

Dito isto, tomamos enquanto questionamentos norteadores do tópico: quais os principais fundamentos legais da BNCC? O que é e quais são os principais objetivos da BNCC? É, de fato, importante e necessário haver uma BNCC no sistema educacional brasileiro?

Observamos que existem diversas leis que servem enquanto embasamento jurídico da base⁷. Temos, por exemplo, a Constituição

caráter elitista e excludente da educação brasileira, principalmente na época do Brasil Império. Nesse momento, diversos sujeitos marginalizados – escravizados/as, negros/as, indígenas, deficientes, mulheres, etc. – foram privados/as do acesso à educação formal. Compreendemos que esses resquícios segregacionistas ainda imperam na atualidade. Para um maior aprofundamento na referida discussão, conferir: VAZ, Lívia Sant'Anna. Cotas raciais. São Paulo: Jandaíra, 2022. 232 p. – (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

⁶ Ressaltamos que existiram três versões da BNCC, sendo a última a versão final. A primeira, em 2015. A segunda, em 2017. E a terceira, contemplando também o Ensino Médio, em 2018. A cronologia com as datas de entrega de cada versão da base está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 10 abr. 2024.

⁷ Entendemos que a BNCC tem legitimidade jurídica, tendo em vista os inúmeros dispositivos legais, leis e resoluções que a embasam legalmente. Entretanto, compreendemos que o documento está longe de ter legitimidade e consenso educacional, pois a sua proposta, objetivos e relevância são alvos de críticas políticas, ideológicas e educacionais que evidenciam a insatisfação de alguns/as pesquisadores/as, docentes e/ou grupos contrários à implementação da BNCC tal como foi realizada.

Federal de 1988⁸, a LDBEN nº. 9.394/96 e a meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE realizado em 2014. Dado o curto espaço para realizarmos a discussão, evidenciamos principalmente a LDBEN nº. 9.394/96, especificamente no Art. 26, cuja redação foi alterada pela Lei nº. 12.796 de 2013, que afirma o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Acerca do texto citado acima, percebe-se que assim como a Constituição Federal, a LDBEN nº. 9.394/96 também prevê a existência de uma *base nacional comum*, que tanto orientasse os *conteúdos mínimos* a serem elaborados em cada sistema de ensino, quanto respeitasse as características regionais e locais de cada contexto onde o processo de ensino-aprendizagem fosse ocorrer. Esse entendimento é reforçado, também, pelo Plano Nacional de Educação em 2014, através da Lei nº. 13.005/2014.

Observado os principais fundamentos legais que conferem *legitimidade jurídica* para a BNCC, passaremos a analisar criticamente os seus principais objetivos e finalidades. No próprio texto da base, a mesma é definida enquanto

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

⁸ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 210, afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Disso entendemos que a Constituição já prevê a existência de uma Base para o sistema educacional brasileiro.

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Importante frisar que a BNCC não é necessariamente um currículo. Mas, ao normatizar os conteúdos mínimos e as aprendizagens essenciais dos/as alunos/as, ela é o principal dispositivo educacional que serve para os sistemas de ensino no âmbito Federal, Estadual e Municipal elaborarem seus respectivos currículos pedagógicos, levando em consideração tanto as orientações da BNCC, quanto a realidade cultural local de cada contexto onde o currículo será elaborado (Brasil, 2018).

Ademais, o fato de normatizar e prever conteúdos e aprendizagens que devem ser trabalhados/desenvolvidas em cada etapa de ensino também faz da BNCC o principal documento que serve para orientar a formação dos/as docentes da educação básica, a elaboração de conteúdos, as avaliações pedagógicas e os recursos necessários para materializar tal projeto, ou seja, evidencia a preocupação acerca do financiamento da educação (Brasil, 2018).

Conforme a própria BNCC, as *aprendizagens essenciais* buscam formar *dez competências gerais*⁹ nos(as) estudantes e formá-los(as) integralmente, orientando-se por princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de que a Educação possa contribuir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Consideramos essa ambição, no mínimo, curiosa, tendo em vista que temas centrais para a construção de uma educação emancipatória e uma sociedade mais

⁹ Na BNCC, competência é definida “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Para análise das dez competências gerais, conferir as páginas 09 e 10 do referido documento. Para uma perspectiva mais crítica quanto ao conceito de competência, conferir: VIRGÍNIO, William de Macêdo; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. O revisitar do conceito pedagógico de competência. Rev. Eletrônica Pesquisaeduca. Santos, v.13, n. 30, p. 426-452, maio-ago. 2021.

justa e democrática, tal como relações étnico-raciais e discussões sobre gênero, são tratados timidamente no referido dispositivo educacional (Cury *et al.*, 2018; Silva; Silva, 2021; Araújo, 2022).

Para além disso, é preciso fazermos o exercício de pensar criticamente a proposta ideológica implícita na BNCC que, para diversos/as autores/as, é orientada por perspectivas mercadológicas, neoconservadoras, tecnicistas e neoliberais, que objetiva formar os(as) alunos(as) acriticamente enquanto *mão-de-obra* barata para o mercado de trabalho (Cury *et al.*, 2018; Alves *et al.*, 2020; Diógenes; Silva, 2020).

Apesar das críticas educacionais extremamente relevantes quanto ao teor mercadológico, tecnicista, neoconservador e neoliberal da BNCC, que servem enquanto propostas para melhorias futuras do referido documento e, conseqüentemente, da educação brasileira, consideramos que é interessante haver uma Base Nacional Comum para orientar as políticas educacionais, currículos, formação docente, entre outros aspectos do sistema educacional. Isso porque apesar da pluralidade de ideias, filosofias de vida, religiões, sistemas de crenças, culturas, etc., existentes em uma sociedade multicultural como é o Brasil, é preciso que a educação nacional tenha o mínimo de unidade, a fim de formar cidadãos responsáveis, capacitados/as para atuar nas diversas profissões e no convívio coletivo, aspectos que pressupõem uma sociedade autenticamente democrática. Para tanto, pensar em conhecimentos e valores cívicos que promovam a unidade em meio a diversidade torna-se uma tarefa imprescindível.

É nesse contexto político, social, educacional, ético e formativo que o atual Componente Curricular de ER está inserido na BNCC. Mas, será que de fato o ER pode contribuir educacionalmente para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e éticos, com base em princípios não confessionais, laicos e pedagógicos? Passaremos agora a analisar o que a BNCC normatiza para o ER.

ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O ER tem uma longa e conflituosa história nos sistemas públicos de ensino. A sua origem remonta às invasões europeias em terras brasileiras. Nesse momento, o ER serviu enquanto instrumento de catequese, pois sua principal *missão* consistia em cristianizar os povos conquistados (Silva; Melo, 2022). A confessionalidade foi característica do ER no Brasil colonial, imperial e republicano (Holanda, 2017).

É somente nas décadas de 1980/90 que percebemos empenhos para superar a *identidade confessional* do ER. Em outras palavras, nessa época percebe-se esforços significativos para que o atual Componente Curricular estivesse presente nos currículos escolares, com base na leitura de um suposto *fenômeno religioso* de forma laica, com propósitos pedagógicos e sem estar necessariamente ligado à alguma religião ou crença específica, ou seja, trata-se de construir um ER não confessional.

Alguns marcos evidenciam essa tentativa de mudança paradigmática. Em primeiro lugar, temos a presença obrigatória do ER assegurada no §1 do art. 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Em segundo lugar, a LDBEN nº. 9.394/96, cujo art. 33 foi alterado pela Lei nº. 9.475/97, inseriu o ER como disciplina facultativa, nos horários normais das escolas públicas e sem intencionalidades catequéticas (Brasil, 1997). Desses embasamentos legais, surgem outros, como o reconhecimento do ER como Área do Conhecimento na Resolução CEB/CNE nº 02/98 e nas DCN em 2013 (Melo, 2022). E, recentemente, temos a presença do ER na BNCC, tanto como Área do Conhecimento, quanto como Componente Curricular. Passaremos agora a analisar a proposta do ER conforme a BNCC.

A BNCC embasa sua proposta a partir de alguns objetivos e competências gerais visando a uniformização da atuação do/a docente em ER. Começamos pelos seus objetivos gerais: **a)** proporcionar o aprendizado dos/as educandos/as a partir de conhecimentos religiosos, culturais e estéticos partindo da própria realidade vivida pelos/as estudantes; **b)** propiciar o acesso ao conhecimento sobre o *direito à liberdade de consciência e crença* almejando promover os *direitos humanos*; **c)** desenvolver competências e habilidades que contribuam através do diálogo entre as diferentes perspectivas *religiosas* e *seculares* de vida, exercitando nos/as educandos/as a prática do respeito à *liberdade de pensamento e pluralismo de ideias* respeitando a Constituição Federal; **d)** possibilitar a formação gradual da autonomia de consciência nos/as educandos/as ao passo que se sintam capazes em construir seus próprios *sentidos pessoais de vida*, pautados em *valores, princípios éticos e de cidadania* (Brasil, 2018).

Se tratando das competências gerais do ER é importante refletirmos que o objeto da referida área não é devotado a apenas um campo do conhecimento, como a Teologia em longos momentos da história dessa disciplina. Antes sim, o ER é composto por diferentes áreas de investigação das Ciências Humanas e Sociais, em especial das Ciências das Religiões¹⁰. Nesse sentido, as CR é responsável por investigar as manifestações do *fenômeno religioso* em diferentes culturas e sociedades, respondendo a busca por sentido diante dos grandes enigmas do mundo, da vida e da morte acessando bens simbólicos desenvolvidos pelos seres humanos no decorrer da história da humanidade.

Partindo disso, é de crucial importância refletirmos sobre as responsabilidades do ER diante do desafio docente normatizado na nova organização de competências proposta pela BNCC, como: abordar

¹⁰ Doravante, utilizaremos a abreviatura CR para mencionar a área em questão.

os conhecimentos religiosos respeitando os pressupostos éticos e científicos, sem com isso privilegiar nenhuma crença, não apenas isso, mas também sem negligenciar a existência de filosofias seculares de vida (Brasil, 2018). Em teoria, a finalidade do ER é proporcionar para os/as educandos/as um espaço de aprendizado baseado na pesquisa e no diálogo como seus norteadores e, com isso, problematizar a existência de preconceitos sobre o outro (o que é diferente de mim), visando combater a intolerância, discriminação e exclusão, promovendo um ambiente escolar que respeita a interculturalidade, os direitos humanos e a cultura da paz (Brasil, 2018).

Mostrando, até então, os objetivos e as competências do ER em um panorama geral, propomos agora analisar os mesmos pontos com um olhar mais específico, ousando proporcionar ao docente da disciplina um modelo de estrutura e sistematização de conteúdos, de acordo com a BNCC, para ser ofertado em todas as séries do Ensino Fundamental, desde os anos iniciais aos anos finais. O texto da BNCC em questão propõe seis competências específicas para ER, que são:

- 1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
- 2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
- 3) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade, e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
- 4) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
- 5) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
- 6) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos

no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (Brasil, 2018, p. 437).

Exposto as competências específicas do ER, adentraremos nas proposições da BNCC acerca das unidades temáticas da disciplina que, nos fins da conta, é a parte do texto da base curricular que trará implicações práticas para a atividade docente na escola. Exposto isso, a BNCC afirma que o sujeito é constituído por duas características ontológicas: como um ser de imanência – isto é, dotado de uma dimensão concreta ou biológica – e, como um ser de transcendência – ou seja, composto de uma dimensão subjetiva ou simbólica (Brasil, 2018). Sendo o ser humano provido dessas duas dimensões, o ER visa proporcionar no ambiente escolar uma percepção das diferenças e alteridades, em outras palavras, o *eu* e o *outro*, o *nós* e o *eles*, em contato social dialogando são medidas a partir por referências simbólicas diversas e necessárias à construção das identidades. Essa discussão embasa a unidade temática chamada de *Identidades e Alteridades*, presentes em todas as séries do Ensino Fundamental. Pretende-se nessa referida unidade temática que os/as estudantes reconheçam (pelo acesso ao conhecimento), valorizem (pelos resultados do diálogo e debate) e acolham (a partir dos valores éticos) o caráter singular e diverso do ser humano, respeitando às semelhanças e diferenças entre o eu e os outros (subjetividade e alteridades) (Brasil, 2018).

Na unidade temática *Manifestações Religiosas* o(a) educador(a) poderá trabalhar os seguintes elementos: *símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças*, cujo objetivo é proporcionar conhecimento, valorização e respeito às diferentes expressões e manifestações religiosas, além de compreender as relações entre lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. Já na unidade temática *Crenças Religiosas e Filosofias de Vida*, pretende-se discutir os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, como: *mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e*

doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (Brasil, 2018).

É importante ressaltar que a forma como os(as) sujeitos responsáveis pela elaboração da BNCC (Brasil, 2018) organizaram as unidades temáticas expressam uma possibilidade dentre outras possíveis, não sendo um modelo obrigatório para os professores. Todavia, a própria BNCC arranhou os conteúdos para o ER nos anos iniciais do Ensino Fundamental da seguinte forma: 1º ano – O eu, o outro e o nós; Imanência e transcendência; Sentimentos, lembranças, memórias e saberes; 2º ano – o eu, a família e o ambiente de convivência; Memórias e sentimentos; Símbolos religiosos; Alimentos sagrados; 3º ano – Espaços e territórios religiosos; Práticas celebrativas; Indumentárias religiosas; 4º ano – Ritos religiosos; Representações religiosas na arte; Ideia(s) de divindade(s); 5º ano – Narrativas religiosas; Mitos nas tradições religiosas; Ancestralidade e Tradição Oral (Brasil, 2018).

Já nos anos finais do Ensino Fundamental a BNCC estabeleceu os seguintes arranjos temáticos: 6º ano – tradição escrita: registros dos ensinamentos sagrados, ensinamentos da tradição escrita, símbolos, ritos e mitos religiosos; 7º ano – Místicas e espiritualidades; Lideranças religiosas; Princípios éticos e valores; Liderança e direitos humanos; 8º ano – Crenças, convicções e atitudes; Doutrinas religiosas; Crenças, filosofias de vida e esfera pública; Tradições religiosas, mídias e tecnologias; 9º ano – Imanência e transcendência; vida e morte; Princípios e valores éticos.

Entendemos que a BNCC, ao reconhecer o ER enquanto Área do Conhecimento e Componente Curricular, oferece avanços no processo de consolidação da disciplina na educação brasileira. Contudo, a sua relevância pedagógica e formativa ainda está longe de ser um consenso no campo educacional. Isso porque determinados/as educadores/as

enxergam a área com desconfianças. Na perspectiva desses/as autores/as, a inserção do ER na BNCC é uma forma de atender a demanda de grupos fundamentalistas religiosos (Cunha, 2016; Cury *et al.*, 2018), fato que supostamente gerou implicações até mesmo nos conteúdos previstos na base (Cunha, 2016).

Para além disso, compreendemos que um dos aspectos que o ER precisa avançar, também, diz respeito ao compromisso ético e cidadão de valorizar as formas de conhecimento dos povos tradicionais, que historicamente tem sofrido o apagamento sistemático das suas respectivas formas de conhecimento, principalmente no processo educacional.

O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC EM FACE DE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Observamos, nos tópicos anteriores, o processo de elaboração e os principais objetivos, competências e implicações da BNCC na educação brasileira, com ênfase específica no ER, considerando como o mesmo é normatizado no referido dispositivo educacional. Contudo, uma das insatisfações acerca da BNCC e do ER, diz respeito às tendências eurocêntricas e ao tratamento tímido quanto à assuntos relacionados à comunidades tradicionais.

O fato é muito problemático, pois sabemos que historicamente, a educação brasileira desde as épocas coloniais tem sido utilizada enquanto instrumento de dominação, de segregação e de aculturação dos povos dominados (Munanga, 2010; Vaz, 2022; Silva; Melo, 2022). Nesse contexto, o ER contribuiu significativamente para o extermínio das formas de saberes, culturas, crenças e religiões dos povos indígenas, africanos e dos afro-brasileiros (Silva; Melo, 2022).

Assim, levando em consideração o presente debate, torna-se imprescindível perguntarmos qual o lugar dos conhecimentos dos povos tradicionais, tais como ciganos e quilombolas nas elaborações didáticas do ER. As preocupações, do ponto de vista legal, justificam-se por causa da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena promovidas pelas Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08.

O apagamento dessas formas de saberes não é obra do acaso, mas, faz parte das estruturas racistas da sociedade brasileira (Almeida, 2021) o que contribui para a perpetuação da intolerância religiosa, racismo religioso e o epistemicídio das comunidades tradicionais.

Os laços entre a religiosidade de cada povo ou coletivo social humano e as práticas de ER muito raramente deixam de incluir tentações de doutrinação e, portanto, do impingir a vontade e as convicções de quem muitas vezes está mais preocupado com catequizar do que com ofertar elementos de livre reflexão em torno dos aspectos mágicos, ritualísticos e da compreensão do sagrado.

A catequese é o período de contínuo e permanente processo de ensino/aprendizado, em torno dos denominados “mistérios cristãos”, que são também a base para a evangelização fundamentada em destruir a religiosidade de um determinado nicho social para, ao mesmo tempo, substituir por nexos que mesmo sendo estranhos às comunidades tradicionais, como quilombolas e outros grupos étnicos, podem ser impostos pelas peculiaridades do ensino religioso (Campelo, 2019).

Deste modo, o Catecismo, ou também conhecido como catequese, é uma instrução religiosa, ou seja, o ensino da religião cristã, através da apresentação dos seus dogmas, princípios e, portanto, de práticas adrede vinculadas a alguma tipologia de código moral. O processo catequético é sempre imposto e doloroso, pois tende a

desprezar as bases dos valores culturais aceitos tradicionalmente até então.

CIGANOS

Os direitos previstos na Constituição de 1988 a todos os cidadãos brasileiros ainda são escassos e quase inexistentes aos povos ciganos, haja vista que questões como políticas públicas específicas respeitando a identidade, a cultura e as tradições destes sujeitos, assim como o acesso ao ensino e a saúde não são previstas nos mais diversos governos pelo Brasil. Isso corrobora com a marginalização que estes homens e mulheres se submetem constantemente em suas moradas nas zonas urbanas e do campo.

A acessibilidade para uma educação de qualidade onde a escola possa contribuir para as formações dos sujeitos como cidadãos nas sociedades modernas permitem que os povos ciganos permanecem visíveis afastando-se de riscos como as discriminações existentes de todas as formas, os preconceitos por suas condições socioeconômicas e ainda dá má visão que estes homens são *trapaceiros* e *ladrões* como ainda são conhecidos ao serem citados.

Desse modo, também se torna uma responsabilidade das instituições de ensino trabalhar às questões que giram em torno da cultura desses sujeitos, já que para os ciganos especificamente trabalhar seus costumes e manter viva sua história, contribuíram para manter viva sua identidade repassando as futuras gerações, assim promover continuamente as formações de cidadanias é vital para que exista um compromisso social na formação de indivíduos.

Segundo Rodrigues (2005, p. 03) o currículo da escola não é apenas o processo lógico de disciplinas articuladas e interdependentes,

mas uma construção em diferentes pontos de vista que devem ser considerados e analisados como produção do conhecimento. Esta afirmação nos remete ao grau de importância sobre o processo de escolarização em que a escola tem se papel fundamental na inclusão dos alunos como os ciganos.

A partir do trabalho que as escolas desempenham contribuindo com as histórias e os processos de identidade dos mais diversos grupos, ela acaba contribuindo para que estes indivíduos se reconheçam e valorizem seus grupos e sua cultura, todavia fatores como às “invasões” de doutrinas religiosas que interferem no cotidiano destes grupos e condenam práticas milenares como as realizadas pelos ciganos, destroem por completo todo um fator cultural próprio e típico destas comunidades, descaracterizando ações até antes vista como comuns estes sujeitos e hoje sendo deixada de lado pela condenação destes fanáticos religiosos.

A permissão dos indivíduos ciganos para o acesso de outras doutrinas religiosas em seus territórios é consentida, já que muitas são as narrativas de preconceitos sofridos e discriminações direcionadas a estes cidadãos que muitas vezes foram tratados com todas as formas de preconceitos e desrespeitos por outras classes sociais, gerando com as aceitações prejuízos de identidade e reconhecimento de sua cultura perante seu grupo.

No mínimo é muito curioso procurar compreender o ideário de Pereira (2015) no sentido de que no Brasil não há uma religião cigana. Os ciganos são uma etnia e adotam uma religião dos países onde vivem ou peregrinam temporariamente e no ambiente brasileiro, há ciganos católicos, espíritas, umbandistas e evangélicos, contudo há uma religiosidade intrínseca à vida dos ciganos. Os ciganos adotam crenças, rituais e cultos inerentes aos seus ancestrais, incluindo a lógica “slava” (cerimônias religiosas), “apomana” (o culto aos antepassados),

“maniorie” ou Santa Sara Kali, a padroeira dos povos ciganos (Gomes, 2023).

As discussões que concernem o ER aos povos ciganos e da formação docente para ministrarem a disciplina, é necessário e contribuem para debates e diálogos que proporcionam uma maior compreensão sobre a necessidade de garantir espaços de acessibilidade dos ciganos, dando-lhes visibilidade nas sociedades, além das construções da cidadania e da promoção da identidade destes sujeitos, já que a Lei 11.645/2008, que garante a escola sendo um lugar que forma os indivíduos, podendo o ER nestes espaços, contribuir para o não apagamento da história e das tradições. A escola tem um papel fundamental na capacitação de valorizar as raízes e matrizes culturais que permitiram ao país uma rica diversidade nas suas mais diversas regiões com seus diferentes povos.

É de grande valia que existam formações continuadas para os(as) professores(as) com intuito de promover novas saberes e inclusões de metodologias de conhecimentos perante os mais diversos povos e culturas, por isso garantir a estes(as) educadores(as) condições de trabalho e acesso às informações sobre os ciganos, por exemplo, contribuirá para seus educandos(as) conheçam e retransmitam seus aprendizados para com os demais grupos familiares, trabalhando assim os preconceitos gerados dentro dos lares e diminuindo o impacto das desigualdades que vivemos em pleno século XXI, principalmente a esta população de ciganos.

A troca de informações entre docentes e discentes é fundamental dentro dos espaços escolares, é através desta troca contínua que se cria vínculos importantes nos processos de aprendizado e ensino, permitindo a inclusão de temas antes pouco ou nunca trabalhados sobre os mais diversos grupos existentes nas sociedades como os esquecidos ciganos. A possibilidade de apropriar-se positivamente do

conhecimento e da cultura dos povos ciganos, por exemplo, permite que a escola contribua no processo das informações a serem repassadas a seus(uas) alunos/as sobre as importâncias destes grupos tem na construção da identidade brasileira, por isso o ER pode desempenhar um papel importante nas escolas, trazendo as especificidades deste povo quebrando assim tabus e preconceitos da sociedade para com os ciganos que por séculos foram perseguidos e mortos.

QUILOMBOLAS

A emergência da “Questão Quilombola” refere-se a um conjunto de lutas políticas, sociais e culturais relacionadas às comunidades quilombolas no Brasil e em outras partes do mundo onde existem descendentes de africanos(as) que fugiram da escravidão e se estabeleceram em comunidades autossustentáveis conhecidas como quilombos.

O reconhecimento e a resolução dessas questões desenvolvidas ao longo do tempo, com avanços significativos na legislação brasileira, como o reconhecimento e o Decreto nº 6040 de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

É essencial repensar alguns aspectos relativos à inserção da Lei nº 10.639/03 dentro da disciplina de ER e na práxis educativa de um modo geral. Esses debates ganham destaque a partir da década de 1980, fundamentados pelas ações efetivas do Movimento Negro no Brasil na luta por direitos fundamentais e pela identidade de luta, principalmente, no âmbito da Educação, destacando a importância da Cultura Negra e Quilombola (Lima, 2010).

Nesse aspecto, destacamos os anos 2000 a inserção da temática da cultura negra em vários aspectos da sociedade brasileira, fruto das ações sistemáticas do Movimento Negro durante a década de 1990, estabelecendo importantes conquistas no campo das ações afirmativas em prol do combate à discriminação racial, dos Direitos Humanos e da igualdade racial, conseguindo importantes avanços no campo dos direitos e da justiça social (Santos, 2007).

No âmbito da Educação, a ação do Movimento Negro no Brasil vai girar em torno do fortalecimento e do reconhecimento da Cultura Negra, difundido uma imagem positiva do povo negro brasileiro, por isso, a promulgação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, representa um avanço importante no campo do Ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos três âmbitos do Ensino no Brasil, passando a torná-lo obrigatório, visando com isso desconstruir os estereótipos negativos do povo negro, dos caboclos, dos remanescentes indígenas, dos ciganos etc. (Pereira, 2015; Silva, Costa, 2016).

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representa um marco histórico na luta do movimento social negro por direitos fundamentais, principalmente pelo acesso à Educação, representa uma resposta do Estado às reivindicações deste movimento, tendo em vista que, uma Educação que valorize a diversidade étnico-racial, contribui para a efetivação de uma Educação Antirracista, que valorize a cultura negra e africana. Essa Educação deve ser vivenciada a partir de uma prática educativa que desmistifique preconceitos, valorizando a cultura de sujeitos antes invisíveis: negros, principalmente o povo quilombola.

A Lei nº 10.639/03 promulgada no ano de 2003, pelo então Presidente Lula, representando assim, uma ação afirmativa, dentro do campo Educacional, pois, passou a colocar a obrigatoriedade da inserção do ensino de História da África e Cultura Afro Brasileira nos três níveis de Ensino, esta Lei visa à desconstrução dos currículos

escolares eurocêntricos e excludentes, especialmente, porque propõe o conhecimento da cultura do povo negro, porque visa uma abordagem positivo do povo negro. A referida Lei expõe que: Mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012).

Na ótica das referidas Leis, o ER tem a obrigação de trabalhar com conteúdos que contribuam para uma maior compreensão das diversas formas de expressão religiosas existentes no Brasil e no mundo, fundamentando-se no respeito à diversidade, principalmente das comunidades tradicionais, uma vez que estas são as principais afetadas pela violência do racismo e dos discursos intolerantes.

É possível concluir que os processos de confirmação das relevâncias em torno da diversidade cultural estão direta e indiretamente vinculados aos métodos e conteúdos do ER, que podem continuar consolidando imposições doutrinárias aceitas desde os primeiros anos da colonização do Brasil ou, bem ao contrário, abrir, cada vez mais amplamente, os valores de antirracismo e de valorização religiosa-cultural como ferramentas de pacificação dos coletivos sociais em face das ênfases de cada grupo ou de cada região territorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, no trabalho, como se deu o processo de elaboração da BNCC, assim como, seus fundamentos legais, pedagógicos e objetivos. O documento é um marco significativo e importante no sistema educacional brasileiro. Mas, entendemos que a BNCC não está isenta de críticas, pois a mesma carrega consigo tendências

mercadológicas, neoconservadoras e neoliberais, conforme atestam as principais críticas discutidas no trabalho.

Observamos, também, como a BNCC sistematiza os conteúdos e objetivos do ER. De um ponto de vista educacional e profissional, a presença do ER na base é extremamente importante no processo de consolidação dessa disciplina escolar na educação brasileira. No entanto, entendemos que o Componente Curricular ainda precisa avançar nas discussões sobre pluralidades, levando em consideração elaborações didáticas que confirmam mais espaços para as formas de conhecimento dos povos tradicionais.

Por fim, evidenciamos que se de fato há o interesse dos(as) profissionais do ER promoverem mediações pedagógicas plurais e laicas, isso deve ser feito levando em consideração as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Isso significa, dentre outras coisas, descolonizar os currículos do ER que, assim como os outros Componentes Curriculares da educação brasileira, são marcados com tendências eurocêntricas e monoculturais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.8, n.1 - pág. 263-286. jan-maio de 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAMPELO, Josiney. **Lei 10.639/2003**: altera a Lei 9394/1996 e estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2019.

CAVALCANTE, Rejane de Barros e CRISPIM, Shirley Regina Azevedo. **A luta pela Educação dos Negros: A contribuição de D. Toinha.** III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Olhares diversos sobre a diferença. 26, 27, 28 de outubro de 2011, João Pessoa – PB.

COSTA, Iany Elizabeth. **A aplicabilidade da lei 10.639/03 no ensino de História da EMEF Professora Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa-PB.** Monografia de Especialização em Educação Integral, orientador SILVA, Severino Bezerra. UFPB/NCDH, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 3, Set. /Dez, 2020. p. 350-366.

GOMES, Janete. Repensando a educação das relações étnico-raciais na comunidade quilombola da Mormaça/RS. 2023.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

LIMA, Sandra Maria Barbosa. **Fontes de informação na construção da memória da Professora Antônia do Socorro Silva Machado:** uma pessoa, uma escola dentro da comunidade. João Pessoa, UFPB/CCSS, 2010.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **A nocividade do Ensino Religioso:** problemas educacionais, legais, éticos e morais. 2022. 20 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, n. ja 2008/ju 2010, p. 38-54, 2010 Tradução. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_EducacaoEDiversidadeCultural.pdf. Acesso em: 15 out. 2023

PEIXOTO, Regina. OLIVEIRA, Silvio Mendonça. ALVES, Lúcia Maria Alves. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Distrito Federal, Outubro, 2021.

PEREIRA, Cristina da Costa. **A religiosidade dos ciganos:** crenças, rituais e cultos. Conferência, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 2015.

RODRIGUES. Janine Marta Coelho. **O autista e sua educação.** Ed Universitária, 2005.

SANTOS, M. O dinheiro e o Território. In: **Território, Territórios:** Ensaios sobre o ordenamento territorial. Milton Santos [et al.] Rio de Janeiro: Lamparina, 3ª Ed., 2007.

SILVA, Assis Leão da. SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. Rev. Eletrônica **Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 30, p. 553- 570, maio-ago. 2021.

SILVA, Clemilson dos Santos. COSTA. Iany Elizabeth da. **Ensino religioso e identidade quilombola**: desafios de uma abordagem étnico-racial numa escola de ambiente quilombola. 2016.

SILVA, Valdicley Eufrausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. Crítica ao racismo religioso no ensino religioso: proposições para a superação da identidade colonial. In CASTRO, Paula Almeida de; GONÇALVES, Clézio Roberto (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais**. Campina Grande: Realize editora, 2022.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022. 232 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

VIRGÍNIO, William de Macêdo. DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. O revisitar do conceito pedagógico de competência. Rev. Eletrônica **Pesquisaeduca**. Santos, v.13, n. 30, p. 426-452, maio-ago. 2021.

A LITERATURA FANTÁSTICA E A INFLUÊNCIA DO IMAGINÁRIO RELIGIOSO INFANTIL



Alana Carla de Lima Lucena Farias

Carla Beatriz Alexandre Alberto Nascimento

Rebeca Emanuele Arruda de Sousa Albuquerque

O texto da professora Vera Lucia Lins Sant'Anna começa explicando ao leitor que a literatura fantástica possui uma palavra-chave que dá vida e significado ao gênero: hesitação. Essa percepção pode ser resumida através da frase do filósofo e linguista Tzvetan Todorov, que diz: "Quase cheguei a acreditar". O texto fantástico deve levar o leitor nem a fé absoluta, nem a incredulidade total, mas a hesitar entre uma explicação natural e uma sobrenatural da narrativa, ou seja, ao mesmo tempo em que ele pode identificar aspectos reais, o impossível e o ilusório também estão presentes. Como diz o professor Wolfgang Iser (1979, p. 276), a fantasia reorganiza e inverte o real, mas

dele não escapa. Um grande exemplo citado no próprio texto é a obra de Monteiro Lobato, que até meados do século XX fez com que os seres sobrenaturais, do folclore e dos contos de fadas ganhassem um contorno especial. Nas narrativas desenvolvidas pelo autor vemos um cenário natural com personagens de carne e osso e dilemas reais, convivendo com seres imaginários, como a boneca Emília e o Visconde de Sabugosa, bem como seres folclóricos, encantados, mitológicos e personagens históricos. Monteiro Lobato apresenta a realidade como premissa, mas embarca na fantasia para transmitir novas possíveis formas de representação da experiência humana.

A Literatura Fantástica é repleta de representações simbólicas demonstradas por meio da natureza e dos humanos – ou humanoides –.

A INTRODUÇÃO DE ELEMENTOS FANTÁSTICOS NO IMAGINÁRIO INFANTIL

A autora introduz este tópico lançando uma provocação: de que maneira se poderá captar o imaginário diante de um mundo caracterizado pela ênfase na ruptura, na pluralidade e na multiplicidade? O fato é que a criança está imersa nessa esfera sobre o qual a informação corre rápido, nas quais as rupturas simbólicas estão mais explícitas e elaboradas pelo mundo digital.

Para definir o imaginário, a autora se utiliza das proposições de Plantine e Trindade (1997) e sobretudo de Gilbert Durand (1997), o qual se constitui como um dos teóricos referenciais no estudo do imaginário e do simbolismo literário. Laplantine e Trindade vão dizer que

imaginário e símbolo são sinônimos que emergem do inconsciente universal, doador de significados e, ao mesmo tempo, irredutível aos significados históricos e culturais

que os homens atribuem a esses símbolos (Laplantine; Trindade, 1997, p. 19-20).

Assim sendo, com base no que foi supracitado, entende-se que o imaginário e o simbolismo são faces de uma mesma moeda, ambos emergem do inconsciente coletivo que é formado pela captação de imagens que advém de fatores como a cultura, a arte e até mesmo a religião. Desse modo, o ser humano se torna uma espécie de receptáculo sobre o qual as imagens se condensam e educam sua imaginação, o que conseqüentemente molda comportamentos e ações.

Nesse sentido, ao falar sobre o imaginário, especificamente o imaginário infantil, é possível observar o quanto a literatura fantástica e os contos do maravilhoso tiveram um peso especial nessa formação da imaginação no passado, e em raros momentos na atualidade. Isso se tornou possível uma vez que esse tipo de literatura é permeado de uma moral muito bem estabelecida, ensinando valores absolutos importantes às crianças. Por meio das aventuras e desafios enfrentados pelos personagens, as crianças podem aprender sobre o certo e o errado, empatia, solidariedade e outras virtudes, uma vez que o imaginário infantil corporifica os personagens literários absolutamente pré-definidos por entre o bem e o mal, como no caso das fadas e das bruxas.

Assim, a literatura fantástica é estruturada com base em arquétipos e simbologias com padrões basilares bem definidos, os quais desempenham papéis lineares e contínuos. Com base nisso, a autora aponta algumas simbologias que são mais visíveis e imutáveis nesse tipo de literatura, como o símbolo animal. Geralmente, na literatura fantástica, a presença frequente de animais nas narrativas sugere que o animismo presente nessas histórias revelará os tipos de comportamentos sociais que serão adotados, isso acontece, como exemplo, nos personagens pequenos, os quais cumprem a função arquetípica de auxiliares do herói.

Quando o assunto é a simbologia da natureza, a observamos ganhar um peso importantíssimo na contação da história, pois ela é o pano de fundo onde se estrutura os acontecimentos narrativos da história. A professora Vera Lucia Lins Sant'Anna divide a natureza como a comunicadora de, ao menos, três sensações: o anoitecer remete ao medo e a curiosidade, pois a noite dos contos de fadas "esconde personagens más ou antipáticas". A professora tende a dizer que o mundo das trevas na simbologia cristã associa-se à figura satânica, contudo, essa ideia vem desde os gregos: Érebo (trevas) é a personificação das trevas e da escuridão, filho do Caos. Mais tarde, Érebo foi o nome dado a uma região do Hades, onde os mortos navegavam após a sua partida do mundo superior. O sol, por sua vez, irá simbolizar a ideia de vitória e sensações benéficas, mais uma vez associado a simbologia cristã e ao Bem, contudo, desde a mitologia grega essa ligação já existia graças a Apolo, o deus luminoso que remetia a bondade e a verdade. Por último, a professora associa a água como o símbolo da fecundidade e da purificação, apontando para o destino do personagem de acordo com o seu estado.

Há nessa literatura a simbologia humana que, de acordo com a autora, se faz presente nas figuras de reis, rainhas, príncipes e princesas como os centros das narrativas, além de outros personagens secundários. Segundo Sant'Anna, alguns desses personagens são seres híbridos e donos de traços humanoides. Nesse universo, os seres sobrenaturais também se relacionam com os humanos e carregam estereótipos de acordo com aquilo que está guardado em seu interior: os personagens com a índole má, geralmente, são feios e malvados, enquanto a bondade das personagens – muitas vezes – irá se exteriorizar na aparência também. Um bom exemplo dessa dinâmica tão característica dos contos de fadas é a aparência de duas figuras essenciais: a fada e a bruxa.

A Bruxa simboliza a maldade e se transforma em feia quando pratica o mal, enquanto a Fada ou a Princesa simboliza a bondade, tornando-se ainda mais bela quando realizam o bem.

Uma vez compreendido que os contos de fadas desejam transmitir o Bem e o Mal, o Natural e o Sobrenatural por meio de histórias, Sant'Anna diz que “nessa aventura, o processo psíquico da identificação é muito forte, razão pela qual as crianças assimilam as personagens dos contos maravilhosos e das aventuras fantásticas com a força de um drama real, pois representam a sua própria realidade”, ao mesmo tempo em que os estereótipos repercutem a estruturação de seu imaginário infantil.

As histórias de fadas comprovam o seu valor quando, por exemplo, disponibilizam “sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança” (Bettelheim, 2021, p. 15). O especialista em contos de fadas Bruno Bettelheim (2021, p.15-16) acredita que as histórias descompromissadas com a verdade são aquelas que desconsideram sobretudo os problemas existenciais, “embora eles sejam questões cruciais para todos nós”, enquanto a literatura fantástica se preocupa em retratar a realidade para a criança de forma encantada.

Para concluir, a autora aplica que as histórias fantásticas podem formar valores. Em concordância, Vigen Guroian afirma que, apesar de os Contos de Fadas não terem pretensão de abastecer a experiência de vida perpetuamente, não de deter uma ampla competência de “moldar nossa constituição moral sem as deficiências da instrução rigidamente dogmática ou da educação por esclarecimento de valores”.

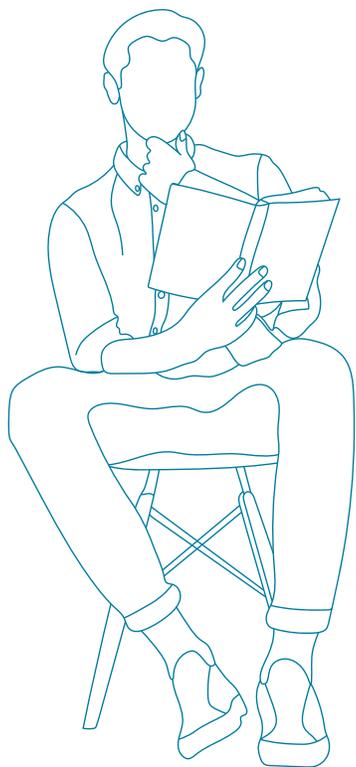
REFERÊNCIAS

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

LAPLANTINE, François.; TRINDADE, Liana S. **O que é imaginário**. 1ª reimpressão da 1ª edição de 1996. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003. Coleção Primeiros Passos, nº 309.

SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. **A literatura fantástica e a influência do imaginário religioso infantil**. Belo Horizonte: Revista Horizonte. vol. 3, nº. 6, p. 59-76. 2005.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.



RELIGIÕES, ESCOLA, LIVROS PARA CRIANÇAS E JOVENS: A LITERATURA INFANTIL COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO RELIGIOSO

Carlos Augusto da Silva Junior

Grícia Guedes do Nascimento

Josafá de Assis Silva

Leide Rosane Silva Souza de Alcântara

Rozil da Silva Gomes

INTRODUÇÃO

O Presente resumo expandido refere-se a uma reflexão do artigo de Regina Zilberman, cujo título é: “*Religiões, Escola, Livros para Crianças e Jovens*”. Tem como objetivo apresentar a Literatura Infantil como uma

proposta pedagógica para o Ensino Religioso. O artigo em análise é composto por tópicos que nos ajudam a compreender o caminho traçado pela autora, a saber: Religião, Religiões; A Perseguição Religiosa; Religião e Literatura; Religião e Literatura para Crianças e Jovens e por fim, Livros para Crianças de Temática Vinculadas a Religiões.

A primeira abordagem do texto “Religião, Religiões” a autora utiliza-se da obra de Sigmund Freud, intitulada *Moisés e o Monoteísmo* de 1939. Foi a última obra publicada em vida pelo autor. O cerne dessa obra consiste em explicar o surgimento do Monoteísmo e Politeísmo, neste sentido, o autor aborda a vida de Moisés e desconstrói algumas ideias apresentadas pela bíblia hebraica, como por exemplo, ele afirma que Moisés não é Judeu e sim Egípcio, esta afirmação ocasionou um grande paradigma em torno do surgimento do Monoteísmo. Outra questão envolvendo a discussão deste primeiro tópico do artigo é a intolerância religiosa por trás do Monoteísmo, compreendido aqui como a crença em que há apenas um ser divino. Usualmente o termo é utilizado especificamente para indicar a crença no supremo Deus criador do Judaísmo, do Islamismo e do Cristianismo – as três maiores religiões monoteístas do mundo.

Ao contrário do Monoteísmo, o Politeísmo tem sua origem nas civilizações grega, onde é caracterizado por uma crença onde se cultuam vários deuses. Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos, “tratar do politeísmo hoje, sobretudo para o Ocidente majoritariamente cristão ou agnóstico, pode constituir interessante oportunidade para discutir a diversidade cultural” e as diversas formas como os povos lidaram com o espiritual, com o desconhecido, e transmitiram significados a fenômenos cuja explicação lhes escapava. Por sua atualidade – milhões de pessoas no mundo são politeístas –, o politeísmo adquire status de tema fundamental no contexto em que a globalização tem a pretensão, talvez ilusória, de homogeneização cultural (Silva e Silva, 2009, p. 331).

O politeísmo grego não é uma religião do livro: não comporta nem Igreja, nem clero, nem revelação, nem texto sagrado que define o credo ao qual todo fiel deve aderir se quiser obter a salvação. A crença não tem caráter dogmático nem pretensão universalista. Nesse sentido, uma certa forma de tolerância está inscrita no cerne de uma religião que reveste essencialmente a forma de um culto cívico e político. Todas as práticas sociais na família e no Estado, todos os gestos tanto na vida cotidiana de cada um quanto na solenidade das grandes festas comuns têm uma dimensão religiosa. Pode-se dizer que a religião está presente em todos os momentos e em todos os atos da vida coletiva, que a existência social reveste também a forma da experiência religiosa (Vernant, 2002, p.73).

Segundo a autora, o fundamentalismo, o dogmatismo, o imperialismo religioso, são os principais causadores de divergências, conflitos e guerras em nome de sua divindade, ou seja, cada um quer defender sua religião específica, colocando-a como única, verdadeira e necessária para a humanidade, sobretudo, as religiões monoteístas que acreditam em apenas um “Deus”, uma divindade. A questão da perseguição religiosa ocorre justamente por essas grandes diferenças que existem na concepção da divindade de cada religião, onde as divindades não podem conviver no “mesmo teto”, esses conflitos e perseguições ocorrem dentro das religiões monoteístas, onde cada uma apresenta sua “verdade” ao seu modo.

O terceiro tópico do artigo em análise vem falar sobre Religião e Literatura, onde vem dizer que tanto as religiões politeístas como as religiões monoteístas em geral, possuem seus livros sagrados ou livros basilares, que fundamentam suas doutrinas e apresentam suas histórias e/ou estórias por meio de personagens, alegorias, fábulas, etc.

A literatura infantil, é uma forma eficaz para introduzir as crianças e adolescentes à religião, pois ela tem o papel de encantar as crianças,

uma vez que a literatura infantil é a junção entre entretenimento e instrução ao prazer da leitura. A criança possui “uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica” (Zilberman, 1985, p. 13).

A educação religiosa nas escolas não deve jamais continuar sendo como foi durante quase cinco séculos, ou seja, um ensino por vias do proselitismo, com um objetivo não de ensinar os fenômenos religiosos e sim uma religião dogmática, repleta de regras, portanto, as aulas eram dadas com o catecismo da igreja católica, afinal, o Ensino Religioso faz parte das dez áreas de conhecimento que integram o currículo nacional, e é oficialmente uma disciplina como qualquer outra, com a finalidade de compreender o fenômeno religioso como objeto da disciplina, assim, o Ensino religioso recebe uma nova roupagem, não mais como aula de religião e sim como compreensão do fenômeno religioso (Oliveira, 2018).

A literatura infantil, é umas das formas fantástica para levar as crianças e jovens ao conhecimento cultural religiosa, afinal, eles precisam saber que as religiões diversas não são apenas conflitos, indiferenças. Conforme nos afirma Gusmão (2014, p. 86), “é necessário recuperar e ensinar as crianças o respeito mútuo entre diferentes tanto como é preciso fazer ver o professor as introjeções da sociedade em sua percepção de mundo”. O artigo 33 da LDBEN propõe conferir um novo paradigma ao Ensino Religioso, onde ele poderia contribuir com uma educação com valores fundamentais que transformam realidades, e ainda contribuir com a sociedade em suas diferenças sociais e culturais, com toda sua realidade plural, sendo a escola, portanto, esse lugar da aprendizagem significativa.

Regina Zilberman, afirma que “a literatura infantil e juvenil pode constituir um importante aliado para os objetivos sejam alcançados”, ou seja, que o preconceito seja acabado, a discriminação e o ódio.

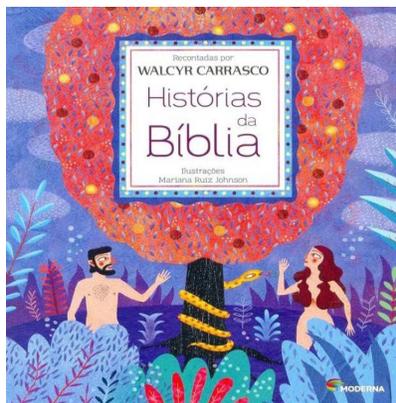
DISCUSSÃO

A escola tem um papel fundamental na transmissão de culturas e ideologias que permite as crianças já desde cedo compreender o processo da diversidade religiosa e que o preconceito, o ódio, a intolerância, não deve fazer parte da nossa vida e que as religiões tem espaço no mundo e devem ser respeitadas, porque por trás delas tem pessoas de fé, com vivências culturais, ou seja, tem um valor social importante.

Introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, [a] de protegê-la contra as agressões do mundo exterior... [Nesta medida], “as relações da escola com a vida são, portando, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever-se substituindo o fato real) (Zilberman, 1985, p.18-19).

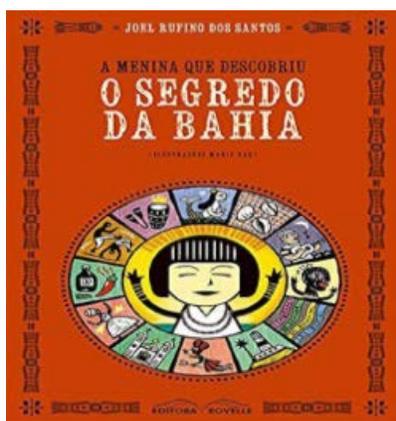
Por isso que a literatura infantil, assume um papel fundamental no Ensino Religioso, pois desperta nas crianças e jovens a curiosidade, o desejo de conhecer e se aprofundar nas diversas culturas religiosas, por isso que a literatura “prepara a criança para o convívio com os adultos” (Magnani, 1989, p. 48).

No Brasil já existe uma vasta produção de literatura infanto juvenil, que abarca vários religiões: Indígena, africana, judaísmo, cristianismo. A autora Regina Zilberman, apresenta algumas obras como exemplos, que podem ser utilizados em sala de aula, nas aulas de Ensino Religioso. Vejamos:



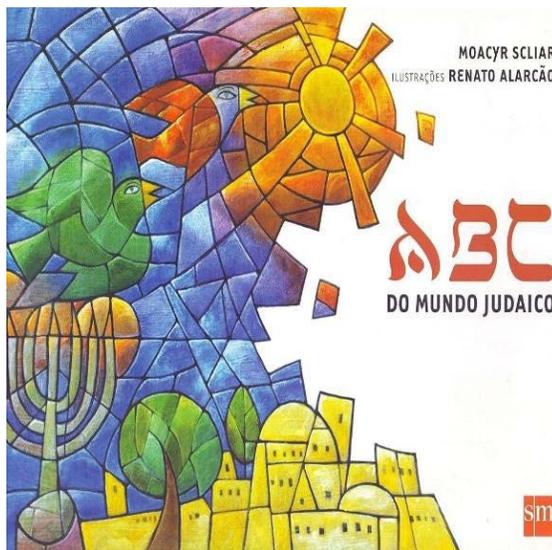
Obra de Walcyr Carrasco (2014)

Esta obra de Walcyr Carrasco (2014) intitulada “*Histórias da Bíblia*”, reconta várias histórias bíblicas, sem trazer o proselitismo, também na obra não se verifica doutrinação nem moralismo nas narrativas, ou seja, podemos extrair vários ensinamentos de ordem ético e cultural, além disso, o autor deixa claro que não precisamos ser pessoas religiosas, cristãs, católicos ou judeus, para aprender ou conhecer de maneira significativa com as narrativas bíblicas e sua beleza cultural.



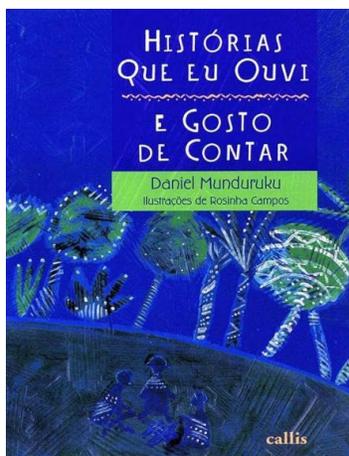
Joel Rufino dos Santos (2014)

Quando chega ao Brasil com sua família, vinda da Coreia, a pequena ViLi descobre um mundo novo de tradições culturais, costumes e crenças. Mas numa festa, por descuido, a menina desagrada a um orixá e, como castigo, recebe a difícil missão de descobrir o segredo da Bahia. Em uma busca repleta de percalços, a garotinha vai conhecendo um pouco mais da gente brasileira, tão injustiçada e desprezada. De forma surpreendente, ela descobre as diferenças culturais entre seu distante país natal e o que sua família escolheu para viver.



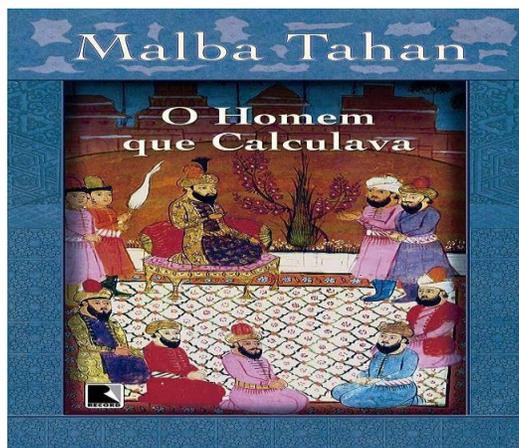
Moacyr Scliar (2007)

De Abraão, patriarca hebreu, ao Zohar, livro da Cabala que discute a origem do Universo, esse ABC reúne verbetes que explicam as tradições, as festas, a religiosidade e os costumes de um povo com mais de 5 mil anos de existência. Os textos contam passagens da história dos judeus e falam de datas comemorativas como o Pêssach e o Yom Kippur e de personalidades como o rei Davi e os escritores Primo Levi e Elie Wiesel.



Daniel Mundururu (2004)

Na coleção Histórias que gosto de contar, Daniel Munduruku compartilha narrativas que ouviu e viveu em diferentes momentos de sua história. É assim que ele nos fala sobre a cultura, os conhecimentos e as experiências de nações indígenas, ensinando-nos a compreender e valorizar os primeiros povos que habitaram as terras brasileiras.



Malba Tahan (2001)

Envolvendo matemática de forma leve cativante, *O homem que calculava* vem sendo consumido com rara avidez há gerações. Com histórias inspiradas na cultura árabe, ótimos personagens e uma prodigiosa imaginação lógica, Malba Tahan contribuiu para o interesse não só pela leitura, mas também pela Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantojuvenil tem o poder de influenciar diretamente a aprendizagem da criança, proporcionando voos, viagens, descobertas e aventuras. Cada um voa, viaja, descobre e se aventura com asas que são as suas, levando no voo a bagagem própria, com que se pode ir mais longe e para ficar mais tempo, tirando maior proveito, conforme a disponibilidade interior.

A literatura infantil, alinhado às aulas de Ensino Religioso, tem uma significação ainda maior, pois ajuda a construir relações de respeito mútuo, quebra de preconceitos, levando os alunos a refletir sobre a importância de cada cultura religiosa presente na sociedade. Neste sentido, a relação entre literatura infantil e Ensino Religioso Escolar, fundamenta-se no diálogo, na reflexão, nas experiências, vivências e sobretudo, a consciência de uma metodologia capaz de favorecer a escola e a sala de aula. Ou seja, transformar a aula num lugar onde a crítica se sobreponha ao informativo, onde o alunos tenha o direito de se inscrever e tomar de sua palavra.

REFERÊNCIAS

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREUD, Sigmund. **Moisés e o monoteísmo**. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. XXIII.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GUSMÃO, Leslie Luiza Pereira. **Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

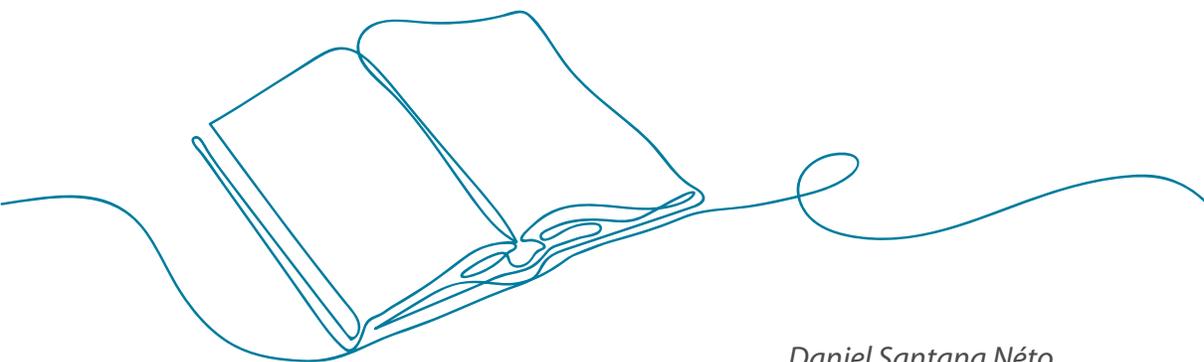
MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, A. M. de; MIRANDA, M. H. G de; SILVA, M. A. M. P. da. Questões de gênero e sexualidade no espaço público educacional tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas: São Paulo, v. 20, n. 4, p. 864-886, out./dez. 2018

SILVA, Ezequiel. T. da. Ler é, antes de tudo, compreender. In: SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 16. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

O CONTO NA TRADIÇÃO POPULAR (FOLCLORE): A ARTE DA FABULAÇÃO



Daniel Santana Néto

Erick Henrique da Costa Rodrigues

Lorenzo Sterza

Wandreu Wilson da Silva Correia

Por pelo menos três ou quatro milênios, e certamente em épocas muito anteriores, a arte da fabulação tem sido a protagonista da vida social da humanidade. Odisseu entretinha a corte de Alcino com a história de suas incríveis aventuras. Séculos depois, os sacerdotes apimentavam seus sermões com anedotas, enquanto na Idade Média, trovadores e bardos liam romances de cavalaria na espera de que os senhores retornassem das cruzadas. Do mesmo modo, os velhos fazendeiros enganavam as noites de inverno com contos de heróis, magia e adversários sobrenaturais, e as babás contavam às crianças os contos de fadas.

Destarte, entendemos como, os contos, na Tradição Popular, desde os tempos mais remotos foram transmitidos de geração em geração, seja por escrito ou oralmente. Portanto, destacamos a importância da tradição dos contos, tanto como uma forma de arte vital para a civilização e a base da ficção literária, quanto como um índice sociocultural substancial (Dundes, 1994).

Os grandes contos populares que todo o mundo conhece, com suas histórias e suas variações, da antiguidade clássica à Itália, da Irlanda ao Extremo Oriente, bem como os mitos dos índios Norte e Sul-americanos, entre muitos outros exemplos de contos, merecem ser analisados utilizando um sistema orgânico e rigoroso. Pois trata-se de obras fundamentais que nos ajudam a entender as culturas alheias, ou seja, que pertencem ou dizem respeito a outras pessoas, mas que, até hoje, continuam sendo um ponto de referência para todas as idades, independentemente do passar do tempo (Dundes, 1994).

ELEMENTOS DE UM CONTO

Para que uma narrativa seja considerada um conto, alguns elementos são muito importantes: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito.

Personagens

As narrativas (reais ou fictícias) precisam ter um ou mais seres vivenciando sua história. Esses seres podem ser pessoas ou, até mesmo, animais, objetos e seres imaginários que ganham vida e consciência para viver aquela história. São elas as personagens da narrativa.

Narrador

É a voz que conta a história dentro da narrativa. O narrador pode contar a história de três maneiras:

Narrador-personagem: quando uma das personagens que vivencia a história faz, também, o papel de narrador, ou seja, uma das personagens narra a história.

Narrador-observador: esse tipo de narrador não participa da história. Ao invés disso, ele é apenas uma “voz” contando o que acontece, narrando a história.

Narrador-onisciente: assim como o observador, ele não participa da história. Entretanto, essa “voz” é onisciente, sabe de tudo no universo daquela narrativa: ela sabe (e pode contar) o que as personagens estão pensando e sentindo. Também conhece (e pode contar) o passado e o futuro da narrativa.

Tempo

As narrativas passam-se em um período determinado: trata-se do tempo de duração entre o início e o final da narrativa e da época em que a narrativa ocorre.

Espaço

Assim como o tempo, as narrativas precisam ocorrer em um espaço, descrito explicita ou implicitamente, onde as personagens se situam.

Enredo

É o que acontece na história, ou seja, a sequência de ações que faz com que a narrativa exista e tenha uma estrutura: um começo, um meio e um fim.

Conflito

Por fim, os contos têm um conflito, que é uma situação gerada por uma das ações iniciais e que faz com que outras ações sejam tomadas pelas personagens para solucionar o problema. Essa sequência de ações forma o enredo e, geralmente, deixa o começo da narrativa diferente do final.

Estrutura do conto

O conto costuma ser estruturado em quatro partes:

Introdução ou apresentação/equilíbrio inicial;

Desenvolvimento ou complicação/surgimento do conflito.

Clímax

É o momento de maior tensão, quando o problema está no auge e as ações tomadas definirão rumo da história;

Conclusão ou desfecho/solução do conflito.

Tipos de conto

O conto é classificado como um gênero narrativo, ou seja, um tipo de narração. No entanto, existem vários tipos de contos dependendo dos elementos que compõem a história e de como ela pode terminar, dando subgêneros a eles.

Contos Infantis: Podem conter lições morais, mas nem sempre;

Conto de fadas: Geralmente possuem lições morais, personagens mágicos ou míticos;

Fábulas: Fornecem lições morais explícitas. Apresentam animais antropomórficos ou objetos frequentemente personificados.¹¹

¹¹ As informações que se referem aos elementos de um conto, são extraídas e disponível para averiguação no site a seguir: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/conhecendo-as-caracteristicas-do-conto.htm>. Acesso: 15 nov. 2023.

A BELA ANCIÃ DE CÓRDOBA: ANÁLISE DO CONTO MEXICANO

O conto mexicano, “A bela anciã de Córdoba”¹², é sobre uma mulher, bela, de sorriso encantador, cabelos brancos, com muito tempo de vida, por isso anciã, conhecida na região por sua “magia”, modo de interferir, ajudando a comunidade com seus “feitiços”, por isso era conhecida como “La Bruja”.

O termo bruxa tem origem indefinida, com algumas possibilidades. O que é possível afirmar, é que não se trata de um termo de origem ameríndia, por tanto não é uma denominação originária dos povos que praticavam algum tipo de ritual, que pudesse ser identificado como “bruxaria”, pelas terras que vieram a ser as Américas. O mais provável é que o termo tenha origem no latim, “bruciare”, “queimar”, provavelmente recebido após os atos punitivos de queima de feiticeira ou de qualquer mulher que aparentava diferença da cultura religiosa (cristã) da época; há, porém, estudos profundos que percorrem caminhos de mulheres de “magia” antes da era cristã, até a popularização do termo bruxa na idade média¹³.

Ora, diversos textos históricos e/ou acadêmicos, vão apontar que na idade média, bastava ter uma relação cultural diferente com a “natureza”, por exemplo, que já era motivo de receber a pecha de “bruxa”. Nas terras invadidas, e colonizadas, que vieram a se tornar as Américas, essa cultura demonizadora, principalmente das mulheres, se seguiu até em tempos atuais, como aponta do texto recente de Sanderline Ribeiro dos Santos, (As entidades femininas dos espaços sagrados potiguara,

¹² MUTÉN, Burleigh. **Histórias da avó**: contos da mulher sábia de várias culturas. Trad. Geraldo Kordorfer e Luís Marcos Sandder. São Paulo: Paulinas, 2008.

¹³ CABREIRA, Regina Helena Urias; KUTELAK DIAS, Bruno Vinicius. A Imagem da Bruxa: da Antiguidade Histórica às Representações Fílmicas Contemporâneas. **Ilha do Desterro** v. 72, nº 1, p. 175-197, Florianópolis, jan/abr 2019.

2021), indígena potiguara, que em sua dissertação de mestrado fala sobre a relação das mulheres indígenas, que mantinham uma relação de conhecimento com elementos naturais, e eram chamadas de modo pejorativo de bruxas.

Talvez seja necessário discorrer um pouco mais sobre a relação dos povos originários, e sua conexão com a existência, e fazer apontamentos que são nítidos no conto, onde a “bela anciã de Córdoba”, ajudava os agricultores fazendo o milho crescer quando não chovia, localizava onde encontrar prata e ouro na montanha, e apontava onde havia peixes no mar. Ora, essas demonstrativas, são tradução da relação dos povos originários com a terra, onde o humano maquínico, antropocêntrico, que busca o domínio, sendo dominado por um sistema malicioso de captura, perde o sentido onde “toda coisa é humana, o humano é toda outra coisa”¹⁴. Dito de outro modo, sabe-se sobre os elementos da “natureza” e seus efeitos, por conta de uma relação profunda com estes; um conhecimento de alta tecnologia.

Outra consideração a respeito da “bela anciã”, é menção a “lançar feitiços”. Os povos ameríndios concebem algumas coisas que poderiam estar relacionada com o “lançar” das palavras. Primeiro é que conhecendo os mitos de origem da criação das coisas, podem ser pronunciadas para o acontecimento delas¹⁵, tanto para o crescimento do milho, como dito do conto, como para acontecimentos futuros; e ainda, muitos elementos têm a propensão de ser xamã¹⁶, ou seja, percorrer lugares, corpos, e interferir e suas relações; as palavras são também essa categoria de elementos.

¹⁴ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**: Elemento para uma antropologia pró-estrutural. São Paulo. Ubu Editora, n-I edições, 2009, p.54)

¹⁵ ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo. Editora Perspectiva S. A. 1972, p.28)

¹⁶ SÁEZ, Óscar Calavia. **Xamanismo nas terras baixas**: 1996-2016. BIB, São Paulo, n. 87, 3/2018 (publicada em dezembro de 2018), pp. 1540.

Mas, podemos entender que a “bela anciã” era ameríndia apenas pela sua relação de interferência na natureza das coisas? Ora, não se sabe sua origem, mas se ela fosse de Córdoba, cidade do Estado de Vera Cruz no México, poderia pertencer ao povo Totonacas, indígenas que habitavam (e habitam) essa terra bem antes da invasão espanhola. Povo que, não só possuía a tecnologia de relações virtuais citadas, mas, por estarem em uma região de grandes ventos, também desenvolveram alta arquitetura, e a manifestação dos seus mitos em remojadas¹⁷. E, ainda, há a tradição dos quatro “homens voadores”, que representam a terra, o vento, o fogo e a água, voando ao redor do sol, em aclamação a fertilidade da Terra.

Outro ponto importante é o comportamento de total controle que a “bela anciã” tinha em relação aos representantes do Estado, como policiais: “La Bruja fitou os olhos e sorriu”; e o juiz: “O olhar dela o fez pensar nas estrelas”. Esses dispositivos são tópicos de aprofundamento etnológicos e etnográficos, como o de Pierre Claster, “Sociedade contra o Estado”, a respeito de povos que esvaziam o poder coercitivo de concentração de poder, permitindo o trafegar em suas sociedades, desenvolvendo o profetismo, como arguição de dissolução de forças.

Vale ainda ressaltar, para além da febre adolescente dos inícios do século XXI, sobre wicca e adjacências, há aprofundamentos sobre o tema “bruxaria” como elemento de resistência, que recusa a captura do Estado, como os textos de Isabelle Stengers¹⁸, onde se apresenta novas afirmações de política do cosmos; onde a bruxaria, ou aquilo que é chamado como tal, habita territórios devastados pela colonização religiosa e econômica, imposta pelo capitalismo.

¹⁷ BONFIL BATALLA, Guillermo. **México profundo: uma civilização negada**. Tradução de Rebecca Lemos Igreja. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

¹⁸ SZTUTMAN, Renato. **Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência**: pensando com Isabelle Stengers. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. N. 69, São Paulo, 2018.

O grande final do conto, onde a “bela anciã” desenha um corpo na parede, e diante dos olhos do juiz, monta no corvo, voa sobre ele, até desaparecer. Para muitos povos ameríndios, o corpo tem uma relação com a morte; isto, porque anteriormente eles eram “donos do fogo”, então, os povos indígenas, segundo o mito, roubaram esse fogo dele, através de um sábio indígena que se vez de morto¹⁹. Por isso o corvo, até hoje, vai atrás desse corpo. Final bem propositivo, já que pelas históricas ocidentais o destino das bruxas eram o fogo; afinal, uma bruxaria pode controlar os que detinham o poder do fogo, fazendo com que eles voem com a bruxa.

ANÁLISE DO CONTO A VELHA MÃE HOLLE

O conto, assim como a maior parte da produção literária, se refere a uma história que retrata como a humanidade enxerga e consegue descrever a própria condição e contexto no qual se está inserido. Os contos, os mitos, e as histórias que são transmitidas por gerações, por escritos ou pela oralidade, configuram como se estrutura um imaginário, como o humano ver e se ver no mundo. Transmitir valores, crenças e credos, estão e conjunto desse propósito de transmitir a própria cultura. Um meme cultura, como disse Richard Dawkins, é justamente a forma de sobrevivência da cultura através das gerações. Entretanto, é justo nessa transferência de saber de uma geração para outra que ocorrem pequenas mudanças, ao passo em que se mantenha contundente o contexto de quem escuta e recebe essas imagens. Essa linha que sofre alterações da temporalidade torna evidente que alguns pontos em algumas histórias podem não mais fazer sentido, podem não está mais conectado ao princípio da realidade de cada contexto.

¹⁹ CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada**. Campinas, Papirus, 1990.

Isto posto, sobre a história que dá sustento a esta análise, temos alguns elementos interessantes que podem ser destacados. Primeiro, podemos ver essa história como exemplo que lares possuem contexto de afetos distintos, lares onde a situação de afeto constrói, a partir de um mesmo ambiente, uma segregação, e de como isso pode influenciar o imaginário de crianças e adolescentes que no momento em que eles estão desenvolvendo um repertório de afeto, construindo linguagem emocional, não o fazem como se idealiza por questões diversas. Ex. Adoção, casais que se unem já com filhos, uma ruptura na rotina por questões financeiras, etc. É uma demonstração de como podem ser os lares dos alunos que chegam a sala de aula a partir de diferentes situações emocionais.

Esse ponto é importante pra que a gente se lembre que a realidade de cada família, embora instâncias políticas trabalhem com a ideia de uma noção de família como modelo que represente o que seria uma família, é constituída de diferenças, os contextos e realidades são diversos, mas que muitas das vezes são levadas em consideração pelos docentes durante o ensino infantil, quando professores tratam com igualdade todos os alunos como se todos partissem de um mesmo princípio de realidade familiar. Nesse sentido, é preciso que professores trabalhem com a ótica da equidade. Cada aluno chega na sala de aula a partir de um contexto diferente e vai possuir uma dinâmica também diferente. E essa maneira atravessa diretamente essa elasticidade de fantasiar, imaginar, buscar, trabalhar esse imaginário infantil crucial no processo de aprendizagem.

Outra questão é a diversidade de ritos de passagem que quase sempre são colocados nos mitos heroicos que tentam passar algum ensinamento. Esses mitos que possuem uma lição, muitos deles têm uma jornada que se dá como um rito de passagem, que em sua conclusão, implica uma mudança, renovação ou uma devolução de um estado de paz anterior a jornada.

Quando estudamos mitos e ritos podemos cometer a imprecisão de distanciar deles a secularidade por considerar que sempre estarão em um contexto espiritual ou religioso, sendo que, como nos lembra Claude Rivière, o que seria o Enem, ou até mesmo a faculdade, como um rito de passagem dos nossos tempos? Ele fala que o contexto escolar é repleto de rituais, chegada, horários, ritos de ordem, provas, aprovação, formatura etc.

Os ritos, somado com o ensino religioso, também estão juntos no atravessamento das formas econômicas de cada contexto. E isso já está dado, desde Max Weber, que a forma econômica captura princípios religiosos para se constituir. Nesse sentido, a economia utiliza princípios religiosos, como o rito, devoção, valores ou até uma lógica de competitividade, para construir valor e artifícios que criam adesão desses alunos que vão sendo condicionados ao valor de uma produtividade, a uma lógica de excelência ou de performance como diria ByungChul Han, como no exemplo da nossa história que a excelência, a produtividade vai se maximizando em importância.

Nos contos, nas histórias e nos mitos, segundo Klaus Hock em uma instância teórica, por assim dizer, e elas se constituem a partir de uma outra instância prática, justamente os ritos enquanto constituintes dos mitos. Ainda segundo ele, “um rito, palavra derivada do indogermânico *rta*, ‘ordem’, descreve em primeiro lugar meramente uma conduta conforme uma ordem”. Segundo Arnold van Gennep, denomina os ritos de passagem todos aqueles ritos em cujo centro está a mudança de um estado, separação, transformação, inserção. Victor W. Turner adiciona a esse conceito do Gennep a condição de processo, e, nesse sentido, “o rito se deve a uma crise”.

Um ponto de partida é que em estudos que relaciona ensino e religião, devemos primeiramente sistematizar o processo de ensino e aprendizagem nos professores, dando-lhes um repertório que ajudará

a uma melhor dinâmica de ensino, uma dinâmica que se emancipe de uma confessionalidade. É preciso preparar quem vai preparar as novas gerações, visto que esse professor que vai estar em sala de aula infantil precisa se debruçar como agente crítico do material que será usado como referência para o fomento do imaginário dos alunos.

A questão importante é retomar a discussão sobre quais os propósitos educacionais dos materiais infantis. Partindo do ponto em que os materiais infantis, didáticos, possuem alguma lição ou moral de história, como final do conto em questão que anuncia como aprendizado entregue pela história, valores como sinceridade e honestidade. Só que nessa tentativa de ensinar através de exemplos ou histórias, o contexto da formação do professor, do ambiente escolar e do ambiente familiar podem não estar em sintonia. Isto é, a criança pode vir de um lar sem afeto bem desenvolvido, pode encontrar um professor que está lutando entre a devoção da docência, mas tendo que seguir nos seus empregos, e empregos estes que estão recebendo sustento político de qual deve ser o propósito da educação de base. Que no fim tende a exercer a tentativa de criar um ensino tecnicista que desfavorece a importância das ciências humanas.

Levando essa busca da lógica que está por trás dessas histórias para o nosso conto, vemos uma lógica patriarcal de serviço, no qual as mulheres, meninas, precisam provar seu valor através de tarefas de serviço doméstico, que o reconhecimento só vem por intermédio de cumprir tarefas servis. Aqui temos um exemplo de como esses materiais infantis podem servir a alguma lógica social de preparação da criança a construção de valores que vão guiá-las durante a vida, visto que, como disse Lya Luft: “A infância é chão sob o qual pisamos nossa vida inteira”.

Então é preciso estar atentos aos materiais de ensino infantil, para que possamos encontrar a gênese imaginária da adesão aos valores

capturados pelo capitalismo, ou seja, honestidade, missão, sinceridade, todos estes conceitos que vimos no nosso conto, são denunciados pelo Weber quando ele coloca que o capitalismo captura do sistema religioso, todos esses conceitos que estão imersos nos ritos religiosos, com o propósito de criar uma sensação ou percepção de sucesso, de propósito e até de sentido de vida.

O trabalho dos professores deve estar em concordância com as funções do ensino, sobre quais são os propósitos de ensino enquanto agências constituintes do imaginário dos alunos. Como e quem será esse sujeito depois de atravessar esse rito de passagem das escolas e faculdades, depois percorrer esse processo de transformação, essa jornada que diz para sociedade que está pronto para servir essa espécie de ordem social?

No processo de elaboração dos materiais didáticos que serão utilizados no ensino de crianças e adolescentes, temos o compromisso de buscar compreender qual a maneira, forma e estrutura que se entrelaça na formação de uma cultura, na manutenção do que é transmitido entre gerações.

VÁ PERGUNTAR À MULHER SÁBIA

O conto: Vá perguntar a mulher sábia é um conto Islandês, que narra a história de uma velha viúva e sua filha que viviam em uma fazenda, e uma velha sábia, que morava na floresta. O conto foca sobre os espíritos do escalda-pés, que entraram na casa da velha viúva, depois que a filha preparou uma tina com água quente e sabão para relaxaram os pés, devido que estavam muito cansadas do dia no campo, cuidando dos animais e cevada. E assim que a água da tina esfriou, deitaram-se e pegaram no sono, mas se esqueceram de esvaziar a tina. Então, aí foi uma porta aberta para os espíritos do escalda-pés entraram em

sua casa. Entraram 10 homenzinhos e 10 mulherzinhas na residência, e quando a velha viúva e a filha perceberam, se perguntaram: O que iremos fazer? A velha viúva disse: “Vá perguntar à mulher sábia”. E aí, a filha correu floresta adentro e encontrou a mulher sábia sentado na frente de sua casa com um gato no colo. A mulher ouviu a menina e disse que sabia o que estava acontecendo e ensinou-lhes o que deveria ser feito. A menina voltou para casa, encontrando ainda os espíritos e gritou: “Ti-cadi em si-cadi na montanha! E está tudo queimado! Bondia! E os espíritos foram embora e a velha viúva e filha ficaram mais atentas para que os espíritos não voltassem mais a incomodá-las. Esse conto nos desperta para várias reflexões, a partir da vivência dessas três mulheres. É um conto que nos leva a compreender outros contextos espirituais, o contato com os seres sobrenaturais, espíritos sagrado entre outras entidades. E que nem todas as pessoas estão preparadas para esses acontecimentos, não tem conhecimentos de como lidar. E vimos a importância da mulher que tem o conhecimento de como proceder quando isso acontecer. O papel e responsabilidade que uma pessoa sábia tem na sociedade, comunidade, para cuidar do mundo espiritual e dos espíritos.

E nessa perspectiva, Daniel Munduruku destaca e valoriza os mais velhos e suas sabedorias, os anciãos, onde vai dizer que é importante o papel dos mais velhos, porque são pessoas que tem um grande conhecimento através de suas experiências de vida. É você aprender com uma enciclopédia viva, beber da fonte ancestral de um povo e que é preciso que esse saber seja multiplicado entre os mais novos para garantir as futuras gerações.

As mulheres sábias como rezadeiras, pajés, e também aquelas que dominam o conhecimento das plantas medicinais têm a responsabilidade de cuidarem da saúde física e espiritual das pessoas de suas famílias, grupos e comunidades. Entender que a mulher tem o papel de desenvolver atividades importantes para o bem-estar de

todos no contexto em que está inserida. Entende-se também que cada pessoa tem sua filosofia de vida e que é preciso respeitar a diferença e saber conviver com a mesma, seja em qualquer espaço da sociedade. Como sabemos, existem estereótipos, preconceitos, discriminação com as pessoas que se apresentam com um estilo de vida que para a sociedade é fora dos padrões, ou melhor, do paradigma. É preciso desconstruir todas essas ideias errôneas, para que se construa uma sociedade mais justa e igualitária.

O Ensino Religioso é um componente curricular fundamental para abordar esses e outros assuntos em sala de aula e desconstruir todo pensamento que atrapalha o convívio com as diferenças, contemplando a diversidade religiosa e cultural a partir da realidade dos alunos no ambiente da sala de aula e contexto escolar. Contemplar a pluralidade das religiões na escola é garantir uma convivência democrática entre os atores e garantindo um ensino sem proselitismo como garante a LDBEN e a BNCC.

A ANCIÃ QUE TINHA RAZÃO: BREVE ANÁLISE DO CONTO

A anciã que tinha razão, é um conto folclórico tradicional que faz parte dos vários contos escandinavos originários da Suécia. Trata-se de um conto que começa aparecer em recolhas no século XIX, presente também em muitas antologias, inclusive em antologias voltadas mais para o público infantil que é um filão dos contos folclóricos. Entretanto, não podemos ter essa visão tão simplista, pela qual conto folclórico é história de crianças e que somente crianças são os quem vão gostar. Por isso precisamos ter outros olhares porque há uma grande gama de contos folclóricos e existem tipos de conto que são também para o público adulto. Por isso, temos que ampliar nosso olhar para conseguir entender o que os contos folclóricos estão trazendo, também para nós.

Então, pensamos que “*A anciã que tinha razão*”, é um exemplo do tipo de conto, repassado oralmente de geração para geração, cuja problemática abrange aspectos que hoje se convertem em confrontos acirrados, nos quais, as partes interessadas debatem veementemente. Porque, mesmo tratando-se de um conto do qual se conhece a existência desde o século XIX, nos faz pensar quanto, a questão de gênero, já se encontrava presente na sociedade do tempo. Pois, lembramos de novo que, os contos folclóricos, não devem ser tratados somente como uma simples historieta, ou seja, uma narrativa sobre fatos de pouca ou nenhuma significância, ao contrário, eles carregam sentidos que, ao longo do tempo, foram se desenvolvendo. Afirmamos isso, enquanto podemos ver como, “*Gênero*”, tornou-se matéria de estudo no âmbito acadêmico, conforme consta na pesquisa em bancos de dados que reúnem as publicações acadêmicas mais diferenciadas, bem como na consulta parametrizada que está presente nos sites do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – LATTES – ou no mesmo Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)²⁰.

CONCLUSÃO

Conforme foi relatado na exposição do seminário, entendemos que os contos que foram apresentados na sala de aula se prestam para inúmeras possibilidades de atividades didáticas. Isso, demonstra como certas memórias que foram preservadas e transmitidas oralmente ao longo do tempo, mantiveram seus aspectos vivo até hoje. Nesse sentido, mesmo que em uma primeira leitura pareçam não expressar significados profundos, ao contrário, entendemos que os contos folclóricos carregam consigo conteúdos éticos, morais, religiosos dentre outras características, que em cada tempo e em diferentes

²⁰ https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR

sociedades fizeram parte do cotidiano das pessoas que viviam nelas. Portanto, pensamos que a preservação e a releitura desses contos tradicionais, nos permitem acessar a elementos que podem servir como indicadores par os profissionais da educação desenvolver as próprias atividades relacionadas ao ensino em geral.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião**. São Paulo: Loyola, 2010.

DUNDES, Alan. **Folklore**. 1994. Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/folklore_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/. Acesso em: 15 nov. 2023.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AS RELIGIÕES QUE EMERGEM DOS CONTOS: A MÍSTICA NO ENSINO DE CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA



*Ítalo Morais Soares de Souza.
Kaique Aparecido Gonçalves e Silva.
Laudiana Andriola de Aquino.
Janaína Toscano Porpino de Lucena.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma aula tanto teórica quanto lúdica, voltada para o ensino das religiões para o nível do Ensino Fundamental. A partir de uma literatura fantástica: *Histórias da avó*:

contos da mulher sábia de várias culturas, iremos apresentar uma aula teórica expositiva que versará sobre o conceito de mística, assim os quatro contos *A anciã que não tinha medo*, *A parteira e o djim*, *A mulher na lua* e *O cesto da Avó*, cada um desses contos apresenta uma possível correlação tanto com o misticismo quanto com os quatro elementos. A partir do imaginário é possível com auxílio de uma dinâmica lúdica realizar uma atividade que oportunize apresentar os quatros elementos da natureza e suas correlações com outras cosmologias para o ensino das religiões. Por conseguinte, nosso grupo utilizará o gênero literário conto como ponte para apresentar uma aula sobre religiões não monoteístas.

Apresentaremos também o significado de cada um dos quatro elementos com auxílio do *Guia Prático de Alquimia*; com isso teremos um norte assim como uma método didático para esta aula. Esse processo se apresenta necessário porque é a partir dele que iremos adentrar em respectivas cosmovisões, logo, aquilo que é natural encontra-se na forma como se entende a mística por traz dos elementos da natureza - Fogo, Ar, Água e Terra que habitam a imaginação, são também código de expressão da vida imaginária, ou seja:

Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimação do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza (Piorski, 2016, p. 19).

Dessa maneira, com o uso lúdico de brincadeiras que abordaremos mais adiante, também estaremos oportunizando a formação da criança através da condução de sua curiosidade. É importante que novas possibilidades para o ensino das religiões de forma imparcial, aconteçam também de forma lúdica. De acordo com Ana Lúcia Machado (2016), as vivências e as brincadeiras naturais possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, como: autonomia e segurança; conhecimento do próprio corpo; habilidades motoras, destreza e equilíbrio corporal; florescimento da imaginação e fantasia; interesse e encantamento pelo mundo; vitalidade e saúde.

DESENVOLVIMENTO

Compreendemos a necessidade de refletirmos o brincar durante uma aula de ensino religioso, pois a criança traz um tempo de experiência formativa na infância diferente, enquanto potência que deixa fluir o espírito livre da criança, em uma associação entre o que ela conhece por místico com a mística contida nas múltiplas religiões. Por este entendimento, há diversas formas que possibilite ativar a imaginação, o agir, o conhecimento livre de pré-conceitos condicionantes a formação integral da criança com auxílio do ensino religioso. Assim como, faz-se necessário dialogarmos acerca da magia dos elementos primordiais e das brincadeiras feitas com elementos naturais, pois as crianças estão cada vez mais afastadas da natureza e de espaços livres para brincarem:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança

e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotsky, 1998, p. 24).

Por esse entendimento, podemos pensar que a dimensão mística não se encontra plenamente desenvolvida na formação da criança, por incontáveis fatores, desde a bloqueios ou falta de conhecimento da família, até o próprio conteúdo do ensino das religiões que não permitem um emancipar contínuo daquele sujeito que se encontra nos estágios iniciais de formação. Nesse sentido, o conceito misticismo está diretamente relacionado com a noção de religião que cada pessoa leva dentro de si e que tem a ver com a conexão que um indivíduo pode estabelecer com tudo aquilo que não é terrestre ou material. Nicola Abbagnano, em seu dicionário de filosofia, não diferencia, em verbetes diversos, os termos misticismo e mística. O pensador italiano define misticismo como “toda doutrina que admite uma comunicação direta entre o homem e Deus”. Logo, em seu dicionário a palavra mística:

Começou a ser usada com este sentido nos escritos de Dionísio Areopagita, na segunda metade do século V, inspirado no neoplatônico Proclo. Em tais escritos se acentua o caráter místico do neoplatonismo original, ou seja, da doutrina de Plotino. Para ele, se insiste, por um lado, na impossibilidade de se chegar a Deus ou de se alcançar uma comunicação qualquer com Ele, mediante os procedimentos ordinários do saber humano; deste ponto de vista, não se pode fazer mais que definir a Deus negativamente (teologia negativa). Por outro lado, se insiste em uma relação originária, íntima e privada, entre o homem e Deus, relação em virtude da qual o homem pode voltar a Deus e unir-se por fim com Ele em um ato supremo. Este ato é o êxtase, que Dionísio considera a deificação do homem (Abbagnano, 1998, p. 805-806).

Concernente a origem grega da palavra, mística, ela tem o sentido de mistério. Ou seja, algo que não é acessível aos nossos sentidos ou razão, mas que traz consigo uma espécie de conhecimento. Portanto, o conceito de mística implica, de alguma forma, em um acréscimo de conhecimento, supra-racional, intuitivo e simples. Seguindo por este caminho, pensamos que antes de adentrar no próprio mistério das cosmovisões, se faz necessário começarmos por ativar o imaginário da criança. E para tal método escolhemos os quatro elementos primordiais, utilizaremos os conceitos contidos na obra *Guia Prático de Alquimia*, de Albertus Frater²¹.

OS CONTOS E OS QUATRO ELEMENTOS

O conto *A anciã que não tinha medo* pode ser associado com o elemento Fogo porque encontramos a coragem que jamais se apagou no âmago da anciã, dentro da sua história, ela vivencia circunstância que poderiam ter feito ela desistir de continuar a cozer, isto é, quando ela se propôs a seguir o *Oni*²². Logo, o fogo representa o entendimento que supera e permite ao indivíduo entender que o medo é uma sombra, onde a essência ígnea do fogo equivale também com a mesma energia que aquece os processos físicos e eleva o entusiasmo, a disposição, a coragem, levando-o sujeito a vivenciar várias emoções como alegria ou explosões de raiva ou mesmo a consciência. Portanto, o cerne filosófico da teoria alquímica ensinada “aplicava-se ao mundo espiritual dessa

²¹ Frater Albertus Spagyricus (Albert Richard Riedel) (1911–1984); fundador da Paracelsus Research Society em Salt Lake City, que mais tarde evoluiu para o Paracelsus College. Baseado no conceito paracelsiano de três elementos essenciais, Corpo, Alma e Espírito, Frater Albertus desenvolveu um sistema de ensino de conceitos alquímicos utilizando a técnica espagírica de separação e coação. Os cursos de graduação exclusivos permitiram aos alunos explorar aspectos dos reinos vegetal, mineral e animal de forma compreensível e acessível

²² Oni são criaturas da mitologia japonesa. O termo Oni é equivalente ao termo “demônio” ou “ogro”, porque tais seres podem descrever uma variedade grande das entidades.

maneira: Era o fogo do amor que preparava a quintessência celeste e a tintura eterna de todas as almas” (Albertus, 1974, p. 71). Ao simbolizar a vertente espiritual do ser humano, o fogo transformador e transmutador representa que somos seres movidos por sentimentos, emoções que alcançam a consciência do seu processo de envelhecimento e, posteriormente, a experiência da morte.

Já o conto *A parteira e o djim* se relaciona com o elemento Ar, a partir do princípio do plano onírico, onde durante a trajetória da parteira Fatu, numa certa noite, a mesma foi conduzida por um ser místico que necessitava de sua ajuda. Contudo, após sua ajuda, a parteira questionou se aquilo era um sonho ou realidade; porque o local onde ela acreditava que estava começou a esvanecer. Assim, o arquetípico do mundo das ideias está para o elemento ar assim como este se encontra como elo de ligação entre os mundos visível e invisível; logo o movimento de renovação: o processo de respiração que transporta o oxigênio, essencial à sobrevivência e reprodução das células. De acordo com Albertus, o elemento Ar é uma chave da “evolução do intelecto humano, assim a consciência cósmica penetra e ativa as funções do cérebro, deixando sempre espaço para o livre arbítrio do indivíduo e a disposição para funcionar como agente dessa consciência” (Albertus, 1974, p. 99-100). Quanto mais renovado, mais capacidade funcional tem o plano mental (ideias, criatividade, imaginação). Na realidade só podemos criar, quando nos libertamos do velho e já estabelecido, para aceitar as novas formas de pensar, ser e estar.

A ligação encontrada entre o elemento Água com o conto *A mulher na lua* se apresenta a partir da vontade das emoções, pois Heena manifestava sua maior vontade que era descansar, pois ela já tinha criado vinte e dois filhos. É por intermédio das águas internas que acessamos planos imateriais, sentimentos e emoções. Logo, todas as emoções que emergem desde as primeiras experiências intrauterinas, por exemplo. A água enquanto elemento da natureza “representa a

centelha do espírito da consciência divina no Universo. Assim como uma gota de água é uma parte do oceano e de toda a água, assim é a alma que se manifesta na expressão material uma parte da Alma única no Universo” (Albertus, 1974, p. 25). Por este entendimento, pode-se pensar as emoções dos seres humanos e como eles desenvolve a personalidade, a expressão individual a partir de suas emoções.

Por fim, no conto *O cesto da Avó* podemos associá-lo ao elemento Terra porque durante sua narrativa a dimensão de uma bruxa antiga é apresentada, mesmo que de forma assustadora, todavia o lado místico da bruxa ligada a terra permite no plano do arquétipo associar o elemento Terra com a mística do princípio divino em ação no universo. A função de uma maga, divindade, ou quaisquer outros seres místicos sobre a “Terra é proporcionar uma oportunidade de desenvolver essas potencialidades na personalidade” (Albertus, 1974, p.25). O elemento terra é onde tudo se cria, tudo se desenvolve, nasce, cresce e por fim volta para ela. É nesse plano físico que desenvolvemos toda a potencialidade que nosso corpo físico necessita.

CORRELAÇÕES COM OUTRAS COSMOVISÕES: BRINCANDO COM A MÍSTICA

Amaterasu é filha do deus primordial supremo da mitologia japonesa, o deus Izanagi, ou seja, ela é uma divindade importante que faz parte da realeza divina. A origem do nome xintoísmo é derivada da palavra Xinto, uma união entre duas palavras de origem chinesas, o Shin (Deus) + To/ Do (Caminho), chamada de “O caminho dos Kami”. O xintoísmo é uma crença panteísta, animista e politeísta japonesa, que acredita que os deuses e espíritos estão presentes em todos os elementos da natureza, sendo dignos de adoração e respeito. Dentro da mitologia xintoísta existe a Amaterasu, que é uma deusa das mais

influentes no Japão entre todos os deuses, responsável por governar os céus com sua iluminação. Sua relação com o fogo é direta, tendo em vista que ela é a fonte da energia vital para os alimentos, terra e pessoas.

Assim, a execução da prática pedagógica vinculada ao elemento fogo acontecerá de forma ordenada, onde cada estudante será convidado a escrever algo que quer apagar de sua vida em um papel e no outro lado do mesmo papel escrever aquilo que quer fazer presente no lugar daquilo. Após a escrita guiaremos a turma até o fogo, que estará acesso, e pediremos para jogar o seu papel na fornalha com uma das quatro ervas que estarão disponíveis: Sálvia, Alecrim, Canela em Pó ou Casca de laranjas secas.

Essas coisas escritas poderão ser sentimentos, traumas, pensamentos, comportamentos, vivências subjetivas ou objetivas que fazem ou fizeram parte de sua vida. Exemplos: amargura em relação a alguém e no lugar disso quer o perdão; tristeza em não conseguir algo e no lugar dessa tristeza quer alegria por aquilo que já conquistou; cobrança e no lugar dela aceitação por ser como se é; entre outras coisas subjetivas e objetivas que propiciam transformar as dores e transmutar para algo positivo e melhor, assim como o elemento fogo nos propicia.

Com auxílio do elemento ar, trago um arquétipo mítico para pensarmos a mitologia assim como a própria divindade. Desta maneira, prosseguindo com a proposta do seminário, o princípio essencial do símbolo ar é representado como uma extensão do plano psíquico de cada sujeito. Logo, a consciência, o “inconsciente individual” e “coletivo”, logo a Deusa da Roda de Prata Arianrhod²³, representa o arquétipo do plano onírico, plano do sonhos, da mente, do ar. De acordo com

²³ Considerada uma Deusa do Amor e da Sabedoria, ela representa os elementos Ar e Água. É igualmente Deusa da reencarnação, do tempo cósmico, do carma, da Lua Cheia dos namorados e a Grande Mãe Frutuosa.

Jung o símbolo representa aquilo que encontra-se no e somente assim ele “pode ser atingido e expresso; este, por um lado, representa uma expressão primitiva do inconsciente e, por outro, é uma ideia que corresponde ao mais alto pressentimento da consciência (Jung, 2011, p. 35). Utilizando a brincadeira de bolhas de sabão, podemos pensar a dinâmica do ar, cada bolha que é solta é como se fosse um arquetípico de uma cosmogonia, ou mesmo de um pensamento.

Assim como dançar expressa nossas emoções, a Orisá Iemanjá enquanto Divindade dos povos Yorubá que herdou características das mães ancestrais africanas: as *Ìyá Mì* que habitava a África Ocidental, nos territórios atuais de Togo e Nigéria. Ela é a divindade das águas e da fertilidade. O nome Iemanjá é um aportuguesamento de uma expressão *Yéyé omo ejá*, que pode ser entendida como mãe cujos filhos são peixes, numa demonstração da relação da Orisá com a água. Por esse entendimento, ela representa o elemento água, cuja síntese apresenta o oceano das emoções, dos sentimentos. É salutar para uma aula sobre outras religiões que as emoções das crianças sejam ativadas de forma natural e espontânea, então, como se faz isso dentro do ensino religioso? Um aula com brincadeira cumpre este pré-requisito, a brincadeira dança das cadeiras tem como percepção movimentar o corpo da criança. Essa atividade pode ser aplicada com a intenção de desenvolver as habilidades motoras, o equilíbrio dinâmico, as percepções visual e auditiva e a noção espacial. Por meio do exercício, as crianças ainda aprenderam a importância do sentido respeito.

Na mitologia grega Gaia é a personificação da Terra enquanto ser místico/divindade. Segundo as crenças da Grécia mitológica, no princípio havia um grande vazio chamado caos, e todas as coisas estavam vinculadas, umas às outras. Assim a deusa Gaia é vista e respeitada como a mãe primordial, responsável pela criação e fertilidade da natureza com sua essência vital. O elemento terra nesse sentido, se

apresenta como uma espécie de religião ajuizada como “pagã” já no período medieval. Todavia, essas expressões de religiosidade enquanto narrativas mitológicas, expressa a realização da cultura e do espírito daquele povo. Paralelamente a isso, faço uma associação com a quarta função – de uma mitologia criativa – que Campbell apresenta em sua obra *As máscaras de Deus*, cuja primazia encontra-se em auxiliar o indivíduo a encontrar seu centro e desenvolver-se integralmente em consonância; entendemos também que tal desenvolvimento envolve um contato mais íntimo tanto com a natureza e seus elementos naturais, quanto e principalmente:

a) consigo mesmo (o microcosmo); b) com sua cultura (o mesocosmo); c) com o universo (o macrocosmo); e d) com aquele terrível e último mistério que está tanto fora, quanto dentro de si mesmo e de todas as coisas: de onde as palavras voltam, Junto com a mente, sem haverem alcançado seu objetivo (Campbell, 2010, p. 22).

Essa passagem de Campbell colabora para ilustrar o caminho a qual se acessa naquilo que a mística apresenta em face daquilo que se encontra nas cosmovisões. Podemos pensar por intermédio do conceito “mitologia criativa” associado com a uma brincadeira, como uma aula sobre o misticismo pode ser praticada com auxílio da brincadeira *passa o anel*. O uso de signos conduz, de acordo com Vigotsky, “os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (Vigotsky, 1998, p. 24). Em outras palavras, o lado lúdico da brincadeira proposta fornece o desenvolvimento da estrutura biológica. E permite com que a aula seja tanto mais dinâmica, quanto mais imersiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos compreender que a prática da metodologia elaborada e aplicada em sala gerou uma nova perspectiva para os colegas a respeito de uma prática de ensino mais dinâmica. Tendo em vista que a mente é formada através de uma cultura e mediação dos signos e símbolos segundo Vigotsky (1998), houve uma internalização dos símbolos utilizados pelo grupo na prática com os elementos, contos, crenças religiosas e dinâmicas de acordo com aquilo que vivenciaram em sala de aula.

Através das exposições dinâmicas e uma linguagem lúdica e imaginativa pode-se perceber a religiosidade de um modo mais artístico, saindo da forma rígida das aulas convencionais e tendo o foco em expor para o público infanto-juvenil de modo lúdico. Com isso, vemos após a apresentação a importância das relações sociais do próprio grupo que fomentou a perspectiva lúdica e artística para criar, desenvolver e executar o que está descrito neste artigo. Assim como Vigotsky (2001) menciona a importância dessas relações sociais na construção da mentalidade humana, houve no grupo, fomentador deste trabalho, uma relação que proporcionou uma produção tanto cultural quanto mudanças de percepções nos colegas que assistiram a apresentação.

Depois de termos colocado em prática toda a metodologia desenvolvida neste trabalho, conseguimos algumas contribuições da Professora Rita e demais colegas para melhorias: 1) Devemos programar não apenas um plano de aula, mas também planos secundários caso algo aconteça para atrapalhar o desenvolvimento da aula prática/teórica. No caso da prática apresentada na Pós-graduação de Ciências das Religiões da UFPB no dia 14/11/2023, percebemos após a execução da aula a necessidade em dividir a aula em dois momentos: um de

apresentação teórica, em sala convencional, sem a prática com os elementos da natureza; e outro momento prático ao ar livre para dinâmicas e apresentação na prática dos elementos da natureza como o fogo, que é o que necessita de maior cuidado, pois gera fumaça e desconforto pulmonar da turma dentro de ambientes fechados; 2) As correlações entre as dinâmicas e as temáticas apresentadas devem ser alinhadas com a intencionalidade de gerar um aprendizado prático priorizando a imparcialidade no ensino sobre as Religiões.

Por fim, os contos que foram base da apresentação podem ser pensados além de obras artísticas, como recurso metodológico para o ensino. Pois, ao considerar a literatura como arte estamos estabelecendo um diálogo entre o sagrado dentro do politeísmo religioso. E, desse modo, qualquer apresentação de uma obra literária deve ser pensada como uma apresentação que busca proporcionar uma vivência entre culturas, símbolos, signos, mitos, cosmogonias, divindades. Assim, a formação do espírito humano pode também ser empreendida com auxílio dos elementos da natureza o que pode vir a ser oportunizado em harmonia que permite um entendimento mais refinado sobre os sentimentos, sobre o conteúdo religioso, acerca do sistema de crenças e de filosofias de vida.

Logo, os graduandos, assim como os mestrandos, e doutorandos das universidades muitas das vezes saem como bons teóricos, todavia não possuem didática para transmitir um ensino imparcial e emancipador, ao contrário, o *modus operandi* de cada professor recém formado peca por uma ausência de ludicidade e arte em suas práticas profissionais de ensino. Com isso, acreditamos que se faz necessário um maior incentivo das capacidades dos professores em formação para promoverem profissionais bem capacitados para transitar dentro da diversidade de religiões, da literatura, da arte, bem como todas as teorias de modo lúdico, ético e vivencial.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Galet. México: Fundo de Cultura Econômica, 1999.
- ALBERTUS. F. **Guia Prático de Alquimia**. Trad. Mário Muniz Ferreira. Pensamento. São Paulo, 1974.
- CAMPBELL, Joseph. **As Máscaras de Deus: Mitologia Criativa**. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- JUNG, C. G. **Os Arquétipos e o Inconsciente coletivo**. (Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva). 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- JUNG, C. G. **Psicologia e Alquimia**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- MACHADO, A. L. **A criança é um ser brincante**. Educando tudo muda. 2016. Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/tag/a-crianca-e-um-ser-brincante>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- MUTÉN, B. **Histórias da avó: contos da mulher sábia de várias culturas**. Trad. Geraldo Kordorfer e Luis Marcos Sandder. São Paulo: Paulinas, 2008.
- PIORSKI, Gandy, **Brinquedos do chão a Natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo, Ed. Petrópolis, 2016.
- VIGOTSKY, L. S. M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vygotsky, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

RITA CRISTIANA BARBOSA

Professora do Departamento de Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Graduada em Pedagogia, Especialista em Tecnologia Educacional em Ciências Naturais, Mestra e Doutora em Educação, com estágio doutoral na Universidade de Barcelona/ES. Possui experiência em Educação Básica. Foi Coordenadora do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA; Chefe e Vice-chefe do Departamento de Educação do CCHSA; chefe do Departamento de Ciências das Religiões, do Centro de Educação - CE e; coordenadora e vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa NIPAM. Atual coordenadora dos cursos de Ciências das Religiões (bacharelado e licenciatura) e líder do Grupo de Pesquisas TECLA.

rcrisbarbosa@yahoo.com.br

**ALBERLENE
BARACHO SALES**

Mestra e Doutoranda em Ciências das Religiões, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões - PPGCR, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Cientista das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Arquiteta e Urbanista, pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ. Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB. Possui interesse em socioantropologia dos espaços, nas ênfases: arquitetura sagrada, espaço sagrado, espaços públicos, paisagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5420-6667>.

alberlenebaracho@hotmail.com

INES TROMBINI

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões-PPGCR, pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Licenciada em Matemática, pela UCS.

ines.trombini2015@gmail.com

**LUIZ FERNANDO
SANTOS DE LIMA**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões-PPGCR, pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Especialista em: 01) História do Cristianismo Antigo/2012 (UNB). 02 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura/2012 (FAEL). 03 - Metodologia para o Ensino Superior/2011 (FAEL). 04 - MBA - Gestão de Projetos De Software/2010 (UNIEURO). 05 - EAD e Novas Tecnologias/2015 (FAEL). 06 - Teologia do Antigo Testamento/2018 (UNIDA). 07 - Educação a Distância 4.0/2021 (FAEL). 08 - Ciência da Religião/2022 (FASOUZA). 09- Ciência da Religião/2024 (FAMART). 10- Ensino Religioso/2024 (FAMART). Graduado em: 01) Bacharelado pela Faculdade de Teologia Integrada/2015 (FATIN), e - 02 - Tecnologia em Gestão de Redes de Computadores/2007 (ULBRA). Sócio e Suplente do Conselho Fiscal do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER. Atualmente é Docente licenciado do UNIECO/Brasília/DF.

luiz.lima2@academico.ufpb.br

**MAURA RAHIANNY
CARDOSO ARAÚJO**

Mestra e Doutoranda em Ciências das Religiões, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões - PPGCR pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Cientista das Religiões, pela UFPB. Especialista em Ciência da Religião e Ensino Religioso, pela Faculdade Única do Grupo Prominas. Especialista em Naturologia - Terapias Naturais e Holísticas, pela Faculdade Estratégico. Graduanda em Psicologia, pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ. Possui interesse em espiritualidade e saúde, nas ênfases: espiritualidade do corpo, sexualidade, saúde mental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0909-490X>

maurarc.a@hotmail.com

**PAULO CAVALCANTE DE
ALBUQUERQUE MELO**

Mestrando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Ciências da Religião (Licenciatura), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Entre os anos de 2019 e 2022 atuou como pesquisador voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UERN, intitulado: Laicidade, Ética e Formação Docente em Ensino Religioso. As áreas de pesquisa de maior interesse são: Ensino Religioso, formação e profissionalização docente em Ensino Religioso, ética docente, Educação, racismo e antirracismo. Atualmente, também faz parte do corpo editorial do periódico PLURA/ABHR (Revista de Estudos de Religião da Associação Brasileira de História das Religiões).

paulomelocr@gmail.com

**ANDERSON FERNANDO
RODRIGUES MENDES**

Professor e pesquisador em diferentes áreas do conhecimento tendo como titulações, concluídas e em andamento, o de História, Filosofia, Teologia, Ciências das Religiões e Letras Clássicas. Além das referidas graduações, tornou-se Mestre em Ciências da Religião, em 2015, fez uma especialização em História do Nordeste do Brasil, em 2016, e um segundo Mestrado em História, em 2021, pela UNICAP. Atualmente cursa o Doutorado em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

anderson.fernando.rodrigues@gmail.com

**MÁRCIO ROGÉRIO
BANDEIRA DO
NASCIMENTO**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba, Bacharel em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba, Bacharel em Turismo - FAPAN (2010). É Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (2022), é Especialista em Gestão de Marketing - FACI (2013).

rogeriobandeira0@gmail.com

**ALANA CARLA DE
LIMA LUCENA FARIAS**

Mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Bacharel em Teologia pela Faculdade Teologia Sul Americana (FTSA) e bacharel em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora na área de gênero e religião. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2649691900478692>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0857-6165>.

alacarlufa@hotmail.com

**CARLA BEATRIZ
ALEXANDRE ALBERTO
NASCIMENTO**

Formada em Letras - Português, pela Universidade Federal da Paraíba, em 2023. Durante a graduação, participou como voluntária, em 2019, do projeto de extensão “A filologia em sala de aula: o conhecimento pelos manuscritos”. Foi bolsista no programa de residência pedagógica em 2021, participou do grupo de estudos “Variações do insólito: do mito clássico à modernidade” e atuou, em 2020, como diretora de marketing do Centro Acadêmico de Letras. Atualmente, faz mestrado em Ciências das Religiões, no PPGCR da UFPB, na linha de Literatura e Sagrado.

anabeatriz.acad@gmail.com

**REBECA EMANUELE
ARRUDA DE SOUSA
ALBUQUERQUE**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Bacharel em Teologia pela Faculdade Internacional Cidade Viva (FICV). É especialista em Educação Cristã Clássica (FICV), Teologia Bíblia e Exegética no Novo Testamento (FICV) e Literatura em Língua Inglesa (UNI ALPHAVILLE). Pesquisadora na área de Literatura e Sagrado.

E-mail: rebecasousalbq@gmail.com

CARLOS AUGUSTO DA SILVA JUNIOR

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Possui Mestrado em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB (2014). É especialista em Língua, Linguagem e Ensino pela Faculdade Integrada de Patos- FIP (2007), e Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2006). Atualmente é docente da Prefeitura Municipal de Rio Tinto e da Prefeitura Municipal de Mataraca-PB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, Movimentos Sociais e Economia Solidária. Integrante do GEPees - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Etnias e Economia Solidária, da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV - Litoral Norte. É membro colaborador na atividade de Extensão: Cinema Nas Aldeias Tabajara 2024 promovido pelo Centro de Educação e vinculado ao Departamento de Ciências das Religiões- UFPB.

prof.augustojunior81.dr@gmail.com

GRÁCIA GUEDES DO NASCIMENTO

Doutoranda no Programa de Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Ciências das Religiões (UFPB). Especialista em Educação Ambiental pela (FIP) .Graduada em Licenciatura em Ciências (Habilitação em Biologia)-UFPB. Graduada em Pedagogia pela (UNOPAR). Graduanda em Ciências das Religiões (UFPB) . Docente do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Município de Santa Rita- PB.

griciabiologia@gamil.com

**JOSAFÁ DE
ASSIS SILVA**

Graduação em Psicologia (FIR - 2018), Mestrado em Filosofia (UFPE - 2020). Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba.

josafa.assis.10@gmail.com

**LEIDE ROSANE
SILVA SOUZA DE
ALCÂNTARA**

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba -UFPB. Mestrado em Artes- UFPB. Graduada em Educação Artística -UFPB. Graduada em Pedagogia pela (Cruzeiro do Sul). Docente do quadro efetivo de Secretária de Educação do Estado da Paraíba.

leidedealcantara@gmail.com

**ROZIL DA SILVA
GOMES**

Mestrando em Ciências das Religiões (PPGCR), pela UFPB. Especialista em Docência do Ensino Superior (Universidade Grande Fortaleza), Especialista em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar (Faculdade Intervale), Especialista em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (IFRN), Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, Licenciado em Ciências das Religiões pelo Centro Universitário Cidade Verde, Licenciado em Pedagogia Pela Faculdade Intervale. Professor da Faculdade EESAP, Gestor Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antenor Navarro em Guarabira - PB.

rozilgomes@gmail.com

**DANIEL SANTANA
NETO**

Mestre e Doutorando em Ciências das Religiões (PPGCR), pela UFPB. Especialização em Coordenação Pedagógica - UFPB e em Educação Especial - UNIESP. Graduação em Antropologia - UFPB e Pedagogia - UVA. Professor Indígena Potiguara-PB. Atualmente, é Coordenador Executivo da Organização dos Professores Indígenas Potiguara da Paraíba - OPIP/PB e Coordenador Pedagógico do Município de Baía da Traição.
daniellnettoprof@gmail.com

**ERICK HENRIQUE DA
COSTA RODRIGUES**

Mestre e doutorando em Ciências das Religiões (UFPB) com ênfase nos estudos da crença religiosa e ateísmo dialético com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui graduação em Psicologia (UNINASSAU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0666-9867>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5232140486469051>.
erickhenriquejj@hotmail.com

LORENZO STERZA

Doutorando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com ênfase em estudos medievais. Suas áreas de pesquisa incluem Iconografia Medieval, História da Bruxaria e Simbolismo Animal. Atualmente, desenvolve sua tese doutoral com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código 001. É membro ativo do Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos (NEVE). Possui Mestrado (2023) e Graduação (2019) em Ciências das Religiões pela mesma instituição. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2510340061201784> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8344-1658>.
lorenzo.ufpb@gmail.com

**WANDREUS WILSON
DA SILVA CORREIA**

Doutorando e mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com ênfase em estudos sobre o pensamento ameríndio, perspectivismo e xamanismo das américas. Pesquisador na linha Literatura e Sagrado com fomento pela FAPESQ. Curso Ciências das Religiões na Universidade Estadual do Norte de Minas (Unimontes). Tem formação em Comunicação Social pela UniCarioca. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3852618081539409> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3747-9065>.

wildoreino@gmail.com

**ÍTALO MORAIS
SOARES DE SOUZA**

Mestrando em Ciências das religiões na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado como psicólogo clínico com formação fenomenológico-existencial em Logoterapia e Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), pela UFPB. Desenvolveu um trabalho voluntário com crianças na cidade de Córdoba na Argentina em dez/2018 e jan/2019. Escreveu o livro “Uma vida que vale a pena viver” (2020). Possui experiência na área de Teologia, Filosofia e Psicologia, com ênfase em atendimento clínico emergencial e terapêutico individual, familiar, de casal e de grupos. Possui experiência na área da educação. Em 2024, iniciou Teologia, no seminário Betel Brasileiro em João Pessoa.

italomoraipsi@gmail.com

KAIQUE APARECIDO GONÇALVES E SILVA

Doutorando no programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões PPGCR-UFBP. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia PPGFIL/UFU. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Pesquisa sobre a mística judaica e Cabala em Gershom Scholem. Também estudo as possíveis conexões existentes entre os arcanos maiores do Tarot de Thoth com o panteão Hindu. Estudo os apócrifos de Tomé e suas vertentes místicas, históricas e filosóficas. Paralelamente a isso, desenvolvo estudos pessoais sobre os conteúdos filosóficos e essenciais que determinadas músicas instrumentais e cantadas carregam em si, e por conseguinte, podem promover um acesso transcendental que supera os planos superiores a razão, tenho como referência de partida o caderno de estética, volume III de G.W.F Hegel. Faço parte do projeto de extensão ENCRUZA da UFPB. Estudei o sagrado na obra Água Viva de Clarice Lispector; pesquisei também as “vitimas da poluição sonora na cidade João Pessoa no pibic-UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4834530436398459> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1019-7359>.

kaiqueags2222@gmail.com

LAUDIANA ANDRIOLA DE AQUINO

Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, uma proposta metodológica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Direito Trabalhista e Processo do Trabalho, pela Universidade Potiguar - Laureate International Universities (UNP). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, com ênfase em estudos voltados a violência doméstica em lares cristãos, cristianismo, mulheres protestantes. É membro do grupo de pesquisa TECLA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0438-7113>.

laudianaandriola2024@gmail.com

JANAÍNA TOSCANO PORPINO DE LUCENA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, com estudos a Violência contra as Mulheres Cristãs com respaldo no Catolicismo. Desenvolve projeto intitulado: Conversa e Educação, no qual insere informações cotidianas sobre as Mulheres e a Perspectiva de Gênero. Voluntária na Secretaria das Mulheres na cidade de Guarabira/PB, no Centro de Referência das Mulheres, com palestras informativas mensais, debatendo sobre o aumento da Violência contra as Mulheres. É membro do grupo de pesquisa TECLA. Pós-Graduanda em Direitos Humanos e de Gênero pela Universidade de Brasília/UNB. Especialista em Direito Processual Penal, no Programa de Ciências Jurídicas, pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2008). Bacharela em Ciências Jurídicas pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2000). Servidora pública do Tribunal de Justiça da Paraíba desde 2003 (TJPB). ORCID.ID 0009-0008-5249-4379.

janainatoscano22@icloud.com

NOTA À EDIÇÃO

Esta obra que você, leitor, tem em mãos foi contemplada pelo Edital PRPG/UFPB Nº 01/2024, financiado pelo Programa de Apoio à Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, uma parceria entre a Editora UFPB e a PRPG. Ela representa o esforço de diversos pesquisadores e pesquisadoras, docentes, servidores técnico-administrativos, alunos e alunas desta instituição para divulgar o conhecimento científico produzido pela Universidade Federal da Paraíba.

O edital possibilitou a publicação de 13 livros em formato eletrônico sobre as mais variadas temáticas, reunindo pesquisadores ligados a dez departamentos, vinculados a sete diferentes centros de ensino e a dois campi da UFPB.

Das ciências das religiões às ciências da saúde, passando pelos estudos literários e sociais, apresentando reflexões sobre o fazer científico e os desafios educacionais, os títulos contemplados este ano apresentam um retrato - parcial e incompleto, visto que não contempla toda a pesquisa realizada na UFPB, mas ainda assim bastante significativo - da contribuição que nossa Instituição oferece à sociedade brasileira no intuito de avançar o fazer científico e ajudar no desenvolvimento do País.

Evandro Leite de Souza
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento
Diretora Geral da Editora UFPB



Título LITERATURA INFANTOJUVENIL, SAGRADO
E ENSINO RELIGIOSO

Organizadores Rita Cristiana Barbosa

Projeto gráfico e Capa Wellington Costa

Formato e-book (PDF - 16x22 cm)

Tipografia Myriad Pro

Número de páginas 124

